



EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS

BIBLIOTECA GELS	
FECHA DE INGRESO:	
100	Ref.: 221102P.
1991	



Edición adquirida por el Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.

Supervisión editorial y gráfica de esta edición:

Unidad Técnica de Publicaciones del Ministerio de Cultura y Educación

Corrección:

Beatriz Margarita Pescia

Diseño y diagramación:

Estudio de Diseño Sattolo & Colombo

Se imprimieron 10.000 ejemplares, en los talleres gráficos de Forma Color Impresores
en abril de 1999.

Libro de distribución gratuita

Centro de Recursos Educativos

COMITÉ DE ENLACE:

JUAN E. MÉNDEZ

Director Ejecutivo del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH)

DINA RODRÍGUEZ

Directora Área de Educación del IIDH

MARCOS GÓMEZ

Representante de Amnistía Internacional (AI)

RICARDO BALESTRERI

Representante de AI

ADAPTACIÓN ARGENTINA: CENTRO DE ESTUDIOS LEGALES Y SOCIALES (CELS)

EMILIO MIGNONE

GUILLERMO HUIZI

CENTRO DE RECURSOS EDUCATIVOS (CRE)

ANA MARÍA RODINO

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

CRISTINA JOURNET

AMNISTÍA INTERNACIONAL

SECCIÓN ARGENTINA

ISABEL PUENTE

ISABELINO SIEDE

COORDINADORA DE PUBLICACIÓN

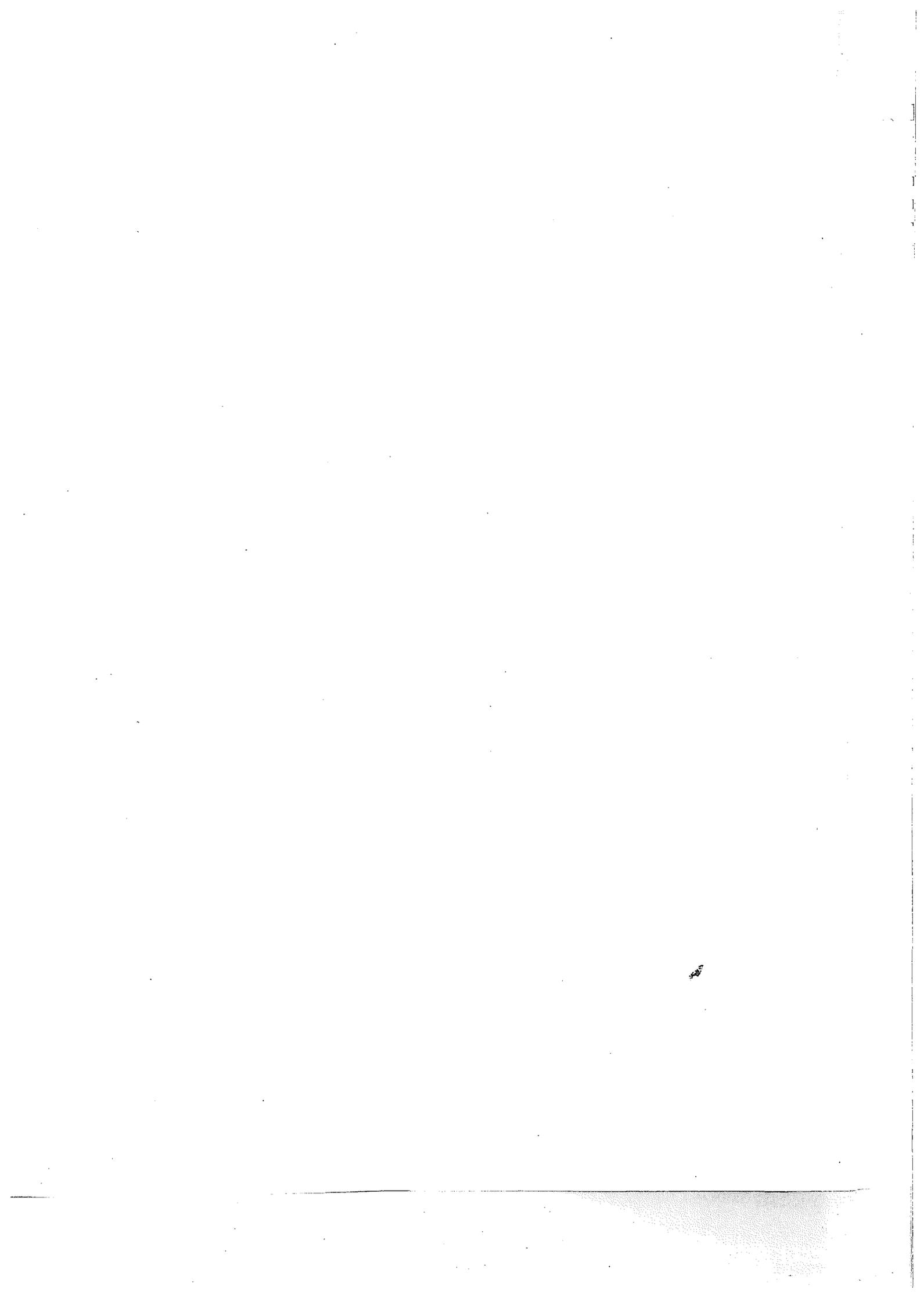
NATALIA DOBLES

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH)

Apdo.: 10.081-1000 San José, Costa Rica

Tel.: (506) 234-0404 Fax: (506) 234-0955 E-mail: creiidh@sol.racsa.co.cr

Las opiniones aquí expresadas no reflejan, necesariamente, la posición de las instituciones representadas



Dedicatoria

LA DEFENSA Y LA PROTECCION DE LOS DERECHOS HUMANOS ESTAN INTIMAMENTE VINCULADOS A LA EDUCACION Y A LA FORMACION DE ACTITUDES FRENTE A LOS VALORES UNIVERSALES DE RESPETO A LA DIGNIDAD HUMANA. ESTA ASEVERACION, QUE COMO EDUCADOR Y JURISTA TRANSMITIA EL DR. EMILIO MIGNONE, IMPULSO EL DESARROLLO DEL LIBRO "EDUCANDO PARA LA CIUDADANIA Y LOS DERECHOS HUMANOS".

El Ministerio de Cultura y Educación, el Centro de Estudios Legales y Sociales y el Instituto de Derechos Humanos tienen el profundo honor de dedicar esta publicación al Dr. Emilio Fermín Mignone, destacado abogado, eminente educador y firme defensor de los derechos humanos en su país y en el resto del continente americano.

Don Emilio, como familiarmente se le decía, nació en Luján en julio de 1922. Realizó sus estudios superiores en la Universidad de Buenos Aires donde se recibió de abogado y se especializó en Derecho Público, Ciencia Política, Política Educativa e Historia contemporánea.

Su vida estuvo unida, de forma indisoluble, a la educación y se distinguió en diversos cargos públicos y académicos. Fue rector de la Universidad Nacional de Luján, institución que lo reconoció como *Doctor Honoris Causa*. También dirigió el sector de Educación Superior del Consejo Nacional de Desarrollo (Conade) y se desempeñó como especialista del Departamento de Cooperación Técnica de la Organización de los Estados Americanos y del Banco Interamericano de Desarrollo en Washington. Durante los últimos años ocupó la presidencia de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau), organismo encargado de otorgar el reconocimiento a las nuevas carreras y universidades. Desde 1993 fue miembro de la Academia Nacional de Educación.

Su actividad fue amplia y diversa; fue fundador y presidente del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) y miembro del Consejo Directivo del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). Además, se desempeñó como vicepresidente de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos de Buenos Aires.

Su larga y vasta trayectoria en el campo educativo se traduce en varias publicaciones y acciones concretas que resultaron en el desarrollo y fortalecimiento de diversas iniciativas tendientes a mejorar la educación en la Argentina y en otros países del continente. Él consideraba que *"La aspiración a la educación en su sentido más pleno (físico, psíquico, intelectual, moral, religioso, técnico y profesional)*

es uno de las características de nuestro tiempo. Por primera vez, en la larga historia de la humanidad, es factible alcanzarla de manera igualitaria. No hay que cejar, en consecuencia, en trabajar para lograr su plena vigencia."

Asimismo, se refería a la educación como "un derecho a la condición humana, aún en las situaciones más adversas. Cualesquiera sean las limitaciones físicas o psíquicas de los seres humanos, éstos tienen la capacidad de exigir que se les proporcionen los medios para alcanzar el máximo desenvolvimiento posible de sus facultades potenciales y con ello, el acceso a una vida autónoma, plena y en lo posible feliz. Ni el aislamiento, ni la distancia o la pobreza son justificativos para que el Estado, con los recursos económicos de la comunidad y los instrumentos de la tecnología moderna, deje de satisfacerlos".

Dentro de sus publicaciones encontramos "Iglesia y dictadura", "Estudio de la Realidad Social Argentina", "Educación Cívica" (tres tomos), "La violación de los derechos humanos en la Argentina", "Política y Universidad, el Estado legislador".

Sus contribuciones tanto en el campo educativo como en el de la defensa de los derechos humanos, convergían en su interés por fortalecer el aprendizaje y vivencia de los valores fundamentales a través de la educación. El libro "Educando para la Ciudadanía y los Derechos Humanos" es una demostración de ello. Este material es una adecuación a la realidad argentina de la Carpeta Latinoamericana de Materiales Didácticos del Centro de Recursos Educativos del IIDH, representa el interés profesional de don Emilio por dotar a educadores y jóvenes estudiantes de Argentina de un texto que contribuye a la incorporación de los derechos humanos en la actividad docente.

Esta dedicatoria no sólo quiere expresar nuestro cariño y reconocimiento, sino que también representa nuestro inquebrantable compromiso por continuar trabajando en favor de aquellas causas que motivaron sus denodados esfuerzos: el respeto efectivo de los derechos humanos, la plena vigencia de los principios democráticos y el derecho a la educación de todas las personas.

Índice

Presentación a la edición argentina11

Guía para docentes

A manera de orientación: Guía para docentes.....15

Reflexiones educativas

Bases de una concepción pedagógica para educar en
y para los derechos humanos. *Abraham Magendzo*23

Reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o
del educador. *Paulo Freire*30

Educación y acción por los Derechos Humanos.
Juan José Mosca y Luis Pérez Aguirre36

La escuela viva. *Olga Cossettini*38

A las maestras y maestros. *Olga Cossettini*45

Libertad

Esquema de contenidos49

Actividad de motivación: Una lectura y un juego sencillos y amenos.51

Motivemos de otra forma. Video: Caminemos por nuestra libertad55

La persona como sujeto de derechos y responsabilidades:
Los derechos humanos.....57

La libertad como derecho humano64

El derecho a la libertad: la prohibición de la esclavitud y de la servidumbre71

La libertad personal: su protección por el recurso de
Hábeas Corpus o exhibición personal75

La libertad de opinión y de expresión79

Libertad-Actividades

1 Mi cuaderno de datos importantes.....87

2 Declaramos que.....89

3	Investiguemos la historia	91	9
4	Declaración poética	93	10
5	Conocimiento de los defensores de los derechos humanos	95	11
6	Libertad y responsabilidad	97	12
7	Los círculos de la responsabilidad	101	13
8	¿Quién fue Abraham Lincoln?	103	14
9	La esclavitud en el mundo de hoy	107	15
10	Mi libertad y las libertades patrias	109	16
11	Una obra de teatro.....	111	17
12	Hábeas Corpus.....	113	18
13	Libertad, censura y autocensura	115	19
14	El problema de las limitaciones sociales al derecho de la información. La cuestión de la censura.....	118	20

Igualdad

	Esquema de contenidos	129	21
	<i>Actividad de motivación:</i> Un cuento infantil (¿o no tanto...)	131	22
	Iguales en dignidad y derechos	135	23
	La igualdad como derecho humano	139	24
	Contra toda forma de discriminación: respeto a la diversidad.....	143	25
	Contra la arbitrariedad y los privilegios: igualdad ante la ley.....	151	26

Igualdad-Actividades

1	Más historias de cosmonautas, marcianos... y otras personas	155	27
2	Así soy yo... ¿cómo eres tú?	157	28
3	Ella... ¿trabaja o no trabaja?	161	29
4	Trabajo invisible, vidas invisibles.....	163	30
5	Mis compatriotas.....	167	31
6	El rechazo a los viejos.....	171	32
7	Hombre y mujer	177	33
8	Ellos son así.....	181	34

..91
..93
..95
..97
101
103
107
109
11
13
15
18
29
31
35
39
43
47
51
55
57
61
63
67

9	Perros y gatos	187
10	Mi piedra amiga	195
11	No siempre es sencillo.....	197
12	Si no hubiera jueces.....	199
13	La ley de todos.....	201
14	¡Pongámoslo en imágenes!	203
15	Discriminación pasiva	204

Solidaridad

	Esquema de contenidos	209
	<i>Actividad de motivación: Confianza ciega</i>	211
	Solidarios, nunca solitarios	212
	Los derechos de solidaridad.....	217
	El procedimiento solidario: resolución de conflictos	225

Solidaridad-Actividades

1	La unión hace la fuerza	233
2	El juego de los cuadrados.....	235
3	Entre cigarras y hormigas	239
4	A mí... ¿me importa?.....	243
5	Maneras de ver	247
6	Una mirada a nuestro mundo de hoy	250
7	Conociendo mi comunidad	253
8	Mi proyecto de solidaridad	256
9	¡A diseñar!	258
10	Historia de burros.....	261
11	Los costos de la violencia	263
12	Y esto... ¿cómo lo resolvemos?.....	267
13	Vida laboral.....	269

Participación

	Esquema de contenidos	273
	<i>Actividad de motivación. La organización</i>	275
	Una actividad y un valor esencialmente humanos	277

Un principio de Derechos Humanos	282
La participación política.....	286
La participación política en la democracia.....	293

Participación-Actividades

Introducción para docentes.....	301
---------------------------------	-----

Serie: Participación en el gobierno estudiantil

1	¿Cuánto sabemos?.....	303
2	¡A organizarnos!.....	306
3	Deliberemos	312
4	¡Decidamos!	317
5	Pongamos en práctica	320
6	Vigilancia democrática.....	323

<i>Actividad adicional:</i> Nuestra pequeña comunidad.....	327
--	-----

Instrumentos de evaluación	333
---	------------

Presentación a la edición argentina

Con entusiasmo y convencidos de la importancia de la educación en derechos humanos, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) en coordinación con el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) ofrecen a docentes de la Argentina el libro: **Educación para la ciudadanía y los derechos humanos**.

Este libro es una adaptación para la Argentina de la **Carpeta de Materiales sobre Educación en Derechos Humanos del Centro de Recursos Educativos (CRE)**. La Carpeta CRE fue editada por primera vez en 1993 para educadores de Centro América. Luego se adaptó, en 1994, para docentes de Venezuela, tomando el nombre de *Valija Didáctica*, de la cual se cuenta actualmente con dos ediciones. Entre 1995 y 1997, la Carpeta ha sido reeditada cuatro veces por el CRE en versiones de mayor cobertura, dirigidas a docentes de Latinoamérica. Últimamente, en 1996, la Carpeta fue traducida al portugués para docentes del Brasil, donde tomó el nombre de "Educação para a Cidadania".

En todas sus versiones y en sus diferentes ediciones, la Carpeta CRE ha sido ampliamente reconocida por los educadores del continente como un material educativo de apoyo en las acciones formativas sobre los valores fundamentales de los derechos humanos y como un medio eficaz para el desarrollo de sus funciones educativas.

En su versión latinoamericana, la Carpeta CRE ha llegado, a través del Programa de Educación de la Sección Argentina de Amnistía Internacional, a muchos docentes de la Argentina y ha sido utilizada y recreada en diversos lugares del país. Su aceptación estimuló, tanto al CELS como al IIDH, a la producción de una obra que mantuviera la esencia de la Carpeta original, pero que a su vez, respondiera a necesidades particulares de la educación argentina, con la esperanza de que los educadores la identifiquen como suya, que la sientan como propia, que les pertenezca.

Además, nos parece que éste es el momento oportuno ya que:

Desde la aprobación por parte del Consejo Federal de Cultura y Educación de los Contenidos Básicos Comunes, los derechos humanos son tema obligatorio para todos los niveles de enseñanza. Esto representa un avance importante que en esta materia se ha dado en la región.

La totalidad de las provincias y jurisdicciones han incluido la temática de los derechos humanos en sus diseños curriculares.

Si bien sus aspectos conceptuales son trabajados en una área específica denominada "Formación Ética y Ciudadana", la propuesta de tratamiento transversal de los derechos humanos obliga a buscar un compromiso de todas las áreas del curriculum. Del mismo modo, exige hallar mayor coherencia en la vida institucional y un elevado compromiso comunitario en relación con el respeto de estos derechos.

Por lo tanto, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, a través del Centro de Recursos Educativos (CRE), en coordinación con funcionarios del CELS, elaboraron una nueva versión dirigida especialmente a los educadores argentinos. La propuesta preliminar fue revisada por 50 docentes nacionales durante un Taller de Validación realizado en la ciudad de Buenos Aires entre el 16 y 18 de septiembre de 1997, y fue enriquecida con sus comentarios y aportes. Además, varios docentes argentinos nos hicieron llegar sus contribuciones adicionales, las que fueron incorporadas; por ejemplo, textos relevantes, actividades de creación propia y proyectos de sus estudiantes.

Esperamos que cada docente y cada escuela haga uso creativo de los recursos que esta carpeta ofrece. Además, se promoverá la realización de talleres regionales para que los docentes puedan adecuar sus líneas de trabajo a las peculiaridades y necesidades de la región. Entendemos que la única manera de usarlos como instrumentos valiosos es adecuándolos a cada realidad y a las idiosincrasias de las instituciones y de las personas involucradas en la tarea. Para ser coherentes con la metodología propuesta en materia de educación en derechos humanos, creemos que la carpeta será útil si se la pone al servicio de las necesidades e intereses de cada grupo particular de docentes y alumnos. Es a los docentes a quienes correspondé esta tarea y estamos seguros de que tendrán éxito en ella. Sin lugar a dudas los aportes y comentarios de quienes la usen enriquecerán aún más este instrumento en su aplicación en cada escuela.

La obra que hoy ponemos en sus manos es el fruto del esfuerzo cooperativo de varias instituciones y de muchas personas para hacer una contribución al trabajo entusiasta y transformador que día a día realizan los educadores y los estudiantes argentinos. Confiamos en que les resulte un instrumento útil para continuar avanzando en el compromiso histórico de educar en y para los Derechos Humanos.

Juan E. Méndez
Director Ejecutivo IIDH

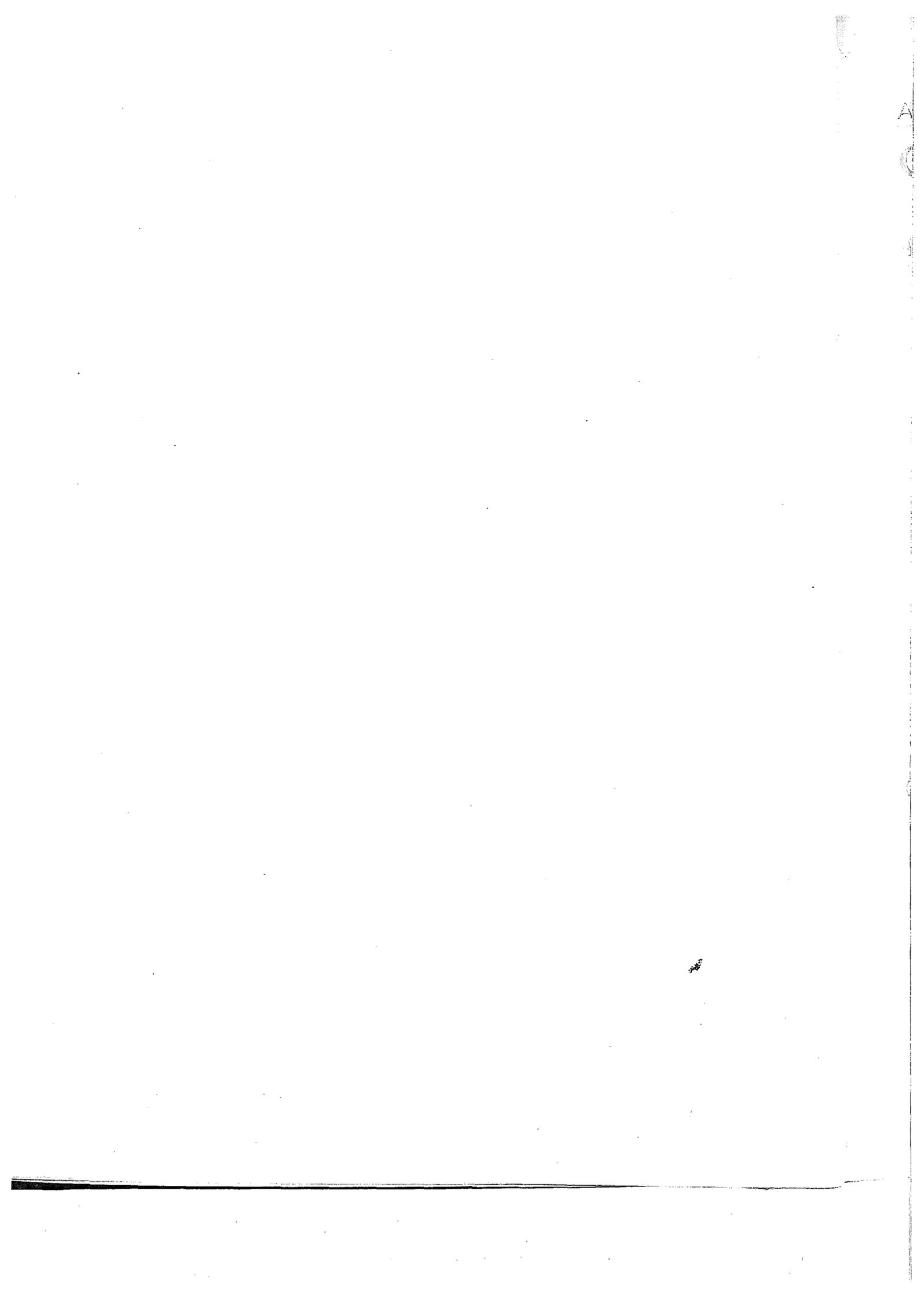
áti-
pe-
de
un
exi-
om-
s.
tra-
con
ial-
evi-
ión
ore
ás,
di-
es,

de
ea-
iar
on.
ra-
as
o-
en
al
de
ta
u-
in

o-
er
a
n
el

z
t

Guía para docentes



A manera de orientación...

Guía para docentes

A quiénes nos dirigimos

Este material educativo está dirigido a los profesores y profesoras de la enseñanza del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (E.G.B.), Educación Polimodal (E.P.) y Proyectos Técnicos Profesionales (P.T.P.) de Argentina que deseen incorporar a su labor docente la educación en derechos humanos. Al elaborarlo pensamos especialmente en quienes imparten cursos en el área de Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana.

La opción por estas áreas y ciclos determinó el enfoque y la selección de contenidos y actividades. Pero de ninguna manera hemos querido excluir a otros docentes que comparten la misma inquietud por la educación en derechos humanos, aunque se desempeñen en otros ciclos, ramas, disciplinas, o incluso trabajen en educación no formal. Ojalá todos puedan encontrar en este material aportes de utilidad para su labor formativa.

Concebimos al docente como un mediador en un proceso cuyos actores centrales son los niños y jóvenes. Ellos constituyen, en última instancia, los destinatarios principales del esfuerzo en que todos estamos empeñados: los docentes en sus aulas y nosotros en el Centro de Recursos Educativos.

Qué meta y objetivos nos guían

Nuestro objetivo general es apoyar y facilitar el trabajo diario en el aula de estos profesores y profesoras interesados en educar en los derechos humanos.

Desde nuestra perspectiva, deliberadamente no decimos "enseñar derechos humanos", sino educar *en* y también *para* los derechos humanos, porque creemos que no se trata aquí de enseñar un contenido más, de transmitir cierta información fáctica que puede ser más o menos desconocida para los estudiantes. No nos manejamos con datos de la misma naturaleza de los que, por ejemplo, describen la topografía de una región, la cronología de un suceso histórico o la organización de una institución social.

De lo que se trata en este caso es de ir construyendo (en un trabajo que es colectivo y progresa históricamente) una nueva visión sobre la persona y las relaciones entre las personas, basada en la dignidad y los derechos que les son inherentes a todos por su condición humana. Creemos, pues, que la meta es educar (y educarnos) en esa visión y para llevarla a la práctica. En términos muy concretos, educar en una filosofía de reconocimiento de los derechos humanos y para una práctica cotidiana de respeto y defensa de esos derechos.

Creemos también que para alcanzar tal visión, se puede trabajar con muchas herramientas. Los datos (por ejemplo, históricos, jurídicos, doctrinarios, sociológicos) son una herramienta, pero sólo una. También actúan fuertemente los sentimientos y emociones personales; los juicios individuales y grupales (¡si lográramos desterrar los prejuicios!), y, sobre todo, el compromiso activo que cada uno asuma para tratar de hacer realidad, en su vida cotidiana, esa visión humanizadora que se va construyendo.

Con esa gran meta por delante, intentamos facilitar a los profesores y profesoras de secundaria el acceso a las herramientas necesarias para ayudar a sus estudiantes a avanzar hacia ella. Así surgen lo que podríamos llamar nuestros objetivos específicos. Orientados a docentes y estudiantes, tales objetivos son:

- ☉ Sensibilizar frente al tema de los derechos humanos;
- ☉ Brindar información y elementos conceptuales para el análisis de los valores fundamentales que sustentan una filosofía de los derechos humanos;
- ☉ Promover la reflexión y el diálogo problematizadores en torno a esos valores, sus manifestaciones y conflictos en la vida cotidiana; y
- ☉ Motivar para la puesta en práctica de esos valores en la relación diaria con los demás.

Cómo quisimos que fuera este material

Ante todo, debemos aclarar que este material fue concebido para ser probado y enriquecido por los docentes que lo usen.

Al prepararlo, tuvimos en mente algunos criterios pedagógicos básicos para orientar nuestro trabajo. Nos propusimos que él fuera:

- **Complementario al currículum escolar.** Es decir, que guardara relación o permitiera establecer con facilidad relaciones con los programas de las asignaturas en el área de Ciencias Sociales.
- **Motivador.** En otras palabras, que fuera sugerente y estimulante, tanto para profesores como estudiantes; una auténtica “invitación” a explorar las propias vivencias y emociones, a pensar, y también a actuar en el mundo.
- **Problematizador en el orden afectivo e intelectual.** No buscamos la aceptación rápida, incuestionable, de una filosofía acabada, sin fisuras ni contradicciones. Por el contrario, quisimos mostrar los conflictos que pueden surgir entre las percepciones, las necesidades y los intereses de personas o grupos. Creemos importante saber reconocer y analizar los conflictos de derechos, como un paso imprescindible para llegar a superarlos pacíficamente.
- **Participativo.** Esto es, que promueva la intervención real y decisoria de los actores del proceso educativo en su propio proceso.

Esto último, en dos sentidos. Por un lado, que estimule la participación de los estudiantes en el análisis de los temas. No proponemos una manera (la supuestamente “correcta”) de hacer las actividades o contestar las preguntas. Más bien tratamos de proponer interrogantes, para invitar así a una búsqueda compartida —entre estudiantes y profesores— de las mejores respuestas posibles.

Por otro lado, que estimule la participación de los docentes en el manejo y construcción de los recursos didácticos que utilizan. Quisimos que los profesores y profesoras tuvieran gran libertad para aplicar este material y, a la vez, para ir recreándolo. Lo que hagan con sus estudiantes a partir de lo que aquí les ofrecemos, más todo lo nuevo que inventen juntos, será materia por incorporar en sucesivas ampliaciones de este trabajo.

- **Variado, sin perder unidad.** Siempre dentro del marco general del enfoque adoptado, quisimos aportar a los docentes propuestas de actividades pedagógicas abundantes y diversas, de modo que permitan un trabajo educativo a distintos niveles: el de vivencias y emociones, el de la elaboración intelectual y el de la práctica.

Por eso incluimos ejercicios y juegos individuales y grupales; análisis de textos diversos (dichos cotidianos, refranes, historie-

tas, artículos periodísticos, relatos, piezas de oratoria); apreciación de obras artísticas. También propiciamos la realización de investigaciones personales y actividades creativas.

● **Flexible para adecuarse, o poder ser adecuado, a las distintas condiciones y necesidades de profesores y estudiantes.** No ignoramos que la realidad de cada país latinoamericano es diferente; como también lo es la realidad de cada colegio dentro de un mismo país, y aun la de cada curso o grupo dentro de un mismo colegio. Conscientes de esta diversidad de contextos, tratamos de ofrecer a todos algo útil, o susceptible de volverse útil en manos de docentes creativos.

● **Abierto.** Es decir, capaz de ser transformado y enriquecido por quienes lo usan y también por quienes lo elaboramos inicialmente.

Serán ustedes, compañeros docentes, quienes digan si logramos hacer realidad estos criterios...

Cómo organizamos el material y qué se puede hacer con él

Esta producción didáctica –aunque ahora editada en formato de libro– fue concebida más bien como un conjunto o “paquete” integrado de materiales. Tal conjunto tiene diversos componentes que guardan relación entre sí y se complementan unos con otros. En otras palabras, tiene una estructura modular.

Nuestra concepción supone, además, que en la práctica del aula se utilizarán otros variados materiales adicionales, nacionales e internacionales, para apoyar y enriquecer los contenidos de derechos humanos aquí presentados.

El conjunto ha sido, pues, articulado de la siguiente manera:

Componentes del libro

Libro:

Guía para docentes y Reflexiones educativas

Módulos o Unidades de trabajo

Módulo Central + Módulo de Ayudas Didácticas

LIBERTAD + LIBERTAD - Actividades

IGUALDAD + IGUALDAD - Actividades

SOLIDARIDAD + SOLIDARIDAD - Actividades

PARTICIPACIÓN + PARTICIPACIÓN - Actividades

Instrumento de Evaluación

Instrumentos Internacionales de Protección de los Derechos Humanos

Catálogos de Materiales Didácticos sobre Educación en Derechos Humanos

Documentos informativos, jurídicos y pedagógicos nacionales

Materiales de Apoyo:

Cada componente del libro tiene sus propios objetivos, contenidos y posibilidades de uso.

La **Guía para Docentes** y las **Reflexiones educativas** se proponen orientar a los profesores y profesoras usuarios del material para que logren un máximo aprovechamiento del mismo. Estas secciones brindan información general respecto a las características del material y aportan reflexiones sobre el quehacer del educador en general, y sobre el educador en y para los derechos humanos, en particular. Son módulos para uso exclusivo del profesor.

Los **Módulos o Unidades de trabajo** están organizados temáticamente en torno a grandes valores o principios que sustentan la concepción de los derechos humanos. Constan, cada uno, de un Módulo central y de un Módulo de ayudas didácticas.

El **Módulo Central** presenta un mínimo de información filosófica, socio-histórica y jurídica importante para aproximarse a la comprensión de cada valor o principio escogido. El profesor o la profesora pueden emplearla según su conveniencia: presentarla oralmente, o darla a leer y a discutir a los estudiantes, individualmente o en grupos.

El **Módulo de Ayudas Didácticas** ofrece lo que indica su nombre: sugerencias de actividades prácticas descritas paso a paso para que el docente realice con sus alumnos en el aula. Los profesores pueden realizarlas todas, o escoger las que mejor se adecúen a sus necesidades. Pueden también adaptarlas de muchas maneras (variando la duración de cada una, sus pasos, sus preguntas-guías para el diálogo, etc.). Y por supuesto, deseáramos que fueran más allá de nuestras sugerencias: que a partir de su experiencia e iniciativa, crearan otras nuevas actividades. (Cuando así ocurra les pedimos que no se olviden de hacernos llegar esas creaciones al Centro de Recursos Educativos). ¡Sus aportes pasarán a formar parte de las próximas ediciones del libro!

Cabe aclarar que los valores o principios básicos de derechos humanos no se agotan con los que aquí desarrollamos. En las siguientes ediciones, gradualmente iremos incorporando otros más.

El **Instrumento de Evaluación** tiene como propósito recoger los resultados obtenidos por los profesores y estudiantes al usar la Carpeta, sus sugerencias y recomendaciones. Es importante saber cómo funcionan estos materiales en el trabajo concreto del aula, a fin de evaluarlos y mejorar las futuras ediciones.

Los **Materiales complementarios** son apoyos didácticos adicionales que están a disposición de los docentes para ser utilizados cuando y como les resulte necesario (como referencia, consulta, estudios ulteriores, promoción, etc.).

Reflexiones sobre el trabajo educativo

Consecuentes con los criterios que nos orientan, no querríamos finalizar estas palabras a los compañeros docentes con alguna conclusión "de cierre". Optamos más bien por "abrir las", invitándolos a seguir pensando y dialogando, entre sí y con nosotros.

Por eso, los dejamos con las voces de varios prestigiosos pedagogos latinoamericanos que nos aportan reflexiones sobre el quehacer educativo verdaderamente formador y transformador. Porque esto es lo que creemos que debe ser la educación en y para los derechos humanos...

Reflexiones educativas

SE TRATA DE HOMBRES DE DIVERSAS ESTIRPES, QUE PROFESAN DIVERSAS RELIGIONES Y QUE HABLAN EN DIVERSOS IDIOMAS. HAN TOMADO LA EXTRAÑA RESOLUCION DE SER RAZONABLES. HAN RESUELTO OLVIDAR SUS DIFERENCIAS Y ACENTUAR SUS AFINIDADES. MAÑANA SERAN TODO EL PLANETA.

ACASO LO QUE DIGO NO ES VERDADERO.

OJALA SEA PROFETICO

Jorge L. Borges, Los conjurados

Bas
con
ped
edu
De

Los

Bases de una concepción pedagógica para educar en y para los Derechos Humanos

Abraham Magendzo *

Los valores

Educar en y para los derechos humanos es sin duda educar para los valores. Es precisamente en la "universalidad" de los derechos humanos que podemos afirmar una educación en valores que no conduce, por un lado, a la relativización de los valores y, por el otro, a la descontextualización cultural y local.

Educar para los valores es una tarea difícil ya que éstos no se saben, a la manera que se sabe alguna fórmula química, sino que se viven. El mejor barómetro de la formación valórica es, precisamente, la coherencia existente entre la formulación valórica y la vivencia valórica. Más aún ubicados en la concepción de los derechos humanos sería antitético, por decir lo menos, que la formación valórica se hiciera vía del adoctrinamiento. Por el contrario, formar valores es preguntarse por sus raíces, por sus interacciones, por las tensiones existentes entre distintas opciones valóricas, etc. El análisis de los valores debe ir acompañado, también, de los modos a través de los cuales accedemos a ellos (clarificación valórica). La clarificación valórica conduce no sólo a la opción libre frente a los valores sino a un comportamiento consecuente con los valores escogidos. Además le permite al alumno ubicarse y respetar opciones y comportamientos distintos a los propios y comprender los fundamentos éticos sobre los que se sustentan.

(*) Chileno. Consultor del IIDH. Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.

El sujeto

La "Educación en Derechos Humanos", por su naturaleza misma, es una educación para el Derecho que le asiste al alumno de ser persona. Ciertamente que toda educación, en última instancia se propone este cometido, pero para la educación en derechos humanos es un objetivo ineludible formar personas en dignidad y en libertad.

En este sentido nos remitimos a lo que la propia Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26 establece: "La Educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento y respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales". En esta Declaración se legitima una concepción humanizadora de la educación y se la vincula a la dignidad humana.

Educar en y para los derechos humanos supone revisar críticamente la ubicación y significación que se da al sujeto que aprende en su identidad individual y cultural. Una declaración que propicie el encuentro del alumno y de la alumna consigo mismos, con su pertenencia a una cultura propia, con su ser hombre o mujer, con su cuerpo, con su potencial de ser, es una educación que forma a un *sujeto de derecho*. Existe el derecho a ser persona. Una educación en y para los derechos humanos debe necesariamente apartarse del conjunto de negaciones y discriminaciones que en la escuela aún perduran respecto a género, cultura, condición social o étnica, etc.

El conocimiento

En primer término, deseamos señalar que el conocimiento no se agota en lo meramente informativo, sino que incorpora además, la afectividad y los comportamientos, los sentimientos y las acciones, los valores y vivencias que se desarrollan en torno a los derechos humanos. Por lo tanto, el conocimiento de los derechos humanos no puede quedar remitido exclusivamente a las Declaraciones o Instrumentos Jurídicos. Este conocimiento se construye y reconstruye, se contextualiza y recontextualiza en la experiencia individual y colectiva que tienen personas de carne y hueso de vivir los derechos en su cotidianeidad.

Ligado a lo anterior, debemos señalar entonces, que nos aproximamos al conocimiento de los derechos humanos no sólo desde nuestra intelectualidad, desde nuestra racionalidad, sino también desde

nuestro cuerpo, desde nuestra afectividad. Es un saber que está en nuestra vida cotidiana, ahí en nuestro diario vivir, en nuestra vida económica, social, política. En la familia, en la comunidad, en la escuela se vive el respeto y también la violación a los derechos humanos. Es, entonces, un saber que trasciende la escuela.

Creemos firmemente que el saber de los derechos humanos emerge fundamentalmente, cuando se percibe y se toma conciencia de los conflictos que se generan como resultado de las contradicciones entre un discurso de respeto de los derechos y la realidad social, que se encarga de violarlos. Desentrañar estas contradicciones, analizar las consecuencias que éstas tienen –tanto en el plano individual como social– y, por sobre todo, levantar propuestas tendientes a superarlas, es una tarea central que debe proponerse una educación para los derechos humanos. Ha sido característica de la educación tradicional evitar que los alumnos enfrenten las contradicciones y las situaciones problemáticas. Ha existido, según nuestro parecer, implícita o explícitamente, un intento de alejar a los alumnos de los problemas que la sociedad enfrenta, creando –por así decirlo– un ambiente “aséptico”, “inocuo”, “neutro”.

Las situaciones vinculadas a los derechos humanos, se hacen conflictivas en muchas ocasiones, porque están en juego intereses distintos. Pensemos en las tensiones que surgen entre la libertad y la igualdad, entre los intereses públicos y privados, entre el bien común y el bien individual, entre la libertad y el orden, entre la justicia y la misericordia, entre la vida y el sufrimiento, entre la libre expresión y la seguridad, entre lo deseable y lo factible. Es fácil dar ejemplos respecto a cada una de estas contradicciones. Es así como se exige el cumplimiento de ciertas obligaciones (restricciones a la libertad) con el fin de mantener un orden establecido (bien común); se inculpa a un ladrón (justicia) que robó para darle de comer a sus hijos hambrientos (derecho a la vida); se mantiene la vida de un enfermo terminal (derecho a la vida) pese a sus sufrimientos (misericordia); se castiga con la pena capital (bien común) violando un derecho más capital, el derecho a la vida; se da pleno derecho a los empresarios para que decidan el destino de sus empresas (derecho a la propiedad) pese a que esto significa dejar muchos cesantes (derecho al trabajo); se permite que los trabajadores se sindicalicen, pero se les aleja de sus trabajos cuando reclaman sus derechos; se reafirma el derecho a la libre expresión e información y se establecen límites por asunto de seguridad.

Por su naturaleza propia, los derechos humanos siempre se plantearán en la disyuntiva existente entre su vigencia y su atropello, entre un discurso que induce a su cumplimiento y una realidad que los infringe.

El conocimiento de los derechos humanos se construye en la historia que éstos tienen para abrirse paso en el devenir social y dramático de los pueblos. Esta historia está saturada, como es sabido, de luchas intensas e incesantes, y de conflictos que los hombres a través del tiempo han dado y confrontado para hacer vigentes sus derechos. Reconocer esta historia es imperioso si deseamos hacer de la enseñanza en derechos humanos un quehacer educativo relevante.

El aprendizaje

La naturaleza del conocimiento de los derechos humanos, los valores que compromete y el propósito de constituir al alumno como sujeto de derechos predispone a un proceso de aprendizaje que tiene características muy definidas.

Por de pronto implica un aprendizaje holístico, es decir, un aprendizaje que compromete al ser todo del alumno. Su intelecto, su cuerpo, su afectividad, su ser vivencial, su ser individual y social.

Dicho de manera muy metafórica, los derechos humanos no se aprenden con la cabeza sino también con el corazón y con el cuerpo íntegro: en la experiencia individual y colectiva.

Como todo aprendizaje que implica valores, hay necesidad de un aprendizaje que por sobre todo compromete el quehacer consciente del sujeto. El hacer acciones que conllevan el respeto a los derechos humanos es una modalidad muy motivante y efectiva para el aprendizaje de los derechos humanos. En esta perspectiva ligar el aprendizaje de los derechos humanos con procesos de transformación social, a nivel de la vida cotidiana, en la escuela, en la familia, en la comunidad cercana, aparece como muy estimulante y relevante para producir aprendizajes efectivos.

En esta perspectiva hay dos características adicionales que condicionan el aprendizaje de los derechos humanos. Por un lado es un aprendizaje que combina la experiencia personal con el conocimiento universal y sistemático, y por el otro es un aprendizaje que compromete la participación activa del alumno.

Los alumnos no se asoman al aprendizaje de los derechos humanos como una tabla rasa, sino que traen con ellos la experiencia personal y de otros en el respeto y también en la violación de derechos. Los estudiantes han experimentado la vigencia y también el atropello de los derechos en sus familias y en la escuela, en la televisión y en la comunidad, en la casa y en la calle. La educación en derechos humanos recoge estas experiencias, las analiza, las sistematiza, las clarifica, y las compara con el conocimiento universal de los derechos humanos que la humanidad ha acumulado y sistematizado en las Declaraciones Universales e Instrumentos normativos y legales.

Para que esto ocurra, es decir para que se genere un *aprendizaje desde la experiencia* es necesario un *aprendizaje participativo* en el que el alumno asuma riesgos.

Es difícil pensar que se produzcan auténticos aprendizajes relacionados con los derechos humanos si el alumno no puede vivenciar mientras está en la escuela, la emoción, el riesgo, la aventura, el conflicto de tomar decisiones que sean significativas. Esto implica participar con otros en la tarea de construir conocimiento. Es en definitiva un aprendizaje para la autonomía, para la postura crítica, para darse tiempo y espacio efectivo para tomar decisiones y hacerse responsable de ellas.

La escuela

Una concepción pedagógica y curricular referida a los derechos humanos exige necesariamente dar una mirada distinta a la escuela. Significa leerla como un espacio cultural y social en el que hay maneras muy específicas de relacionarse, de comunicarse, de valorar, de actuar, de sentir y de pensar.

Es precisamente desde los derechos humanos que nos asomamos a mirar con sentido crítico la cultura escolar y nos preguntamos cuáles son las normas, decisiones y prácticas sociales de la escuela que favorecen y las que dificultan una educación en derechos humanos.

Ciertamente, la cultura autoritaria, jerárquica, no dialogante, poco participativa, es la práctica que dificulta una educación en y para los derechos humanos. Se necesita impostergablemente, construir, aunque sea en un proceso lento pero sostenido, una cultura escolar distinta. Una escuela en que prive una cultura de la ética de la comunicación. En la que haya espacios de diálogo; en la que todos —profesores, alumnos, padres de familia— puedan expresarse, comprenderse, aclararse, coincidir, discrepar y comprometerse. En la que

se valore el saber universal y sistemático y también el saber que los alumnos traen de su vida cotidiana. Sólo en una cultura escolar democrática es posible insertar con autenticidad una educación en y para los derechos humanos. Esta cultura escolar democrática es una creación social; por consiguiente es posible de alcanzar. Puede parecer un tanto redundante y tautológico, pero la educación en derechos humanos es precisamente la que puede contribuir significativamente a la construcción de la cultura escolar democrática.

El maestro

La concepción pedagógica para una educación en derechos humanos no podría articularse de manera apropiada, si no se repensara el rol docente y formador del maestro. En especial, hay necesidad de que el maestro revise su práctica docente e investigue en qué medida ésta es promotora o no de derechos.

Hacer esto requiere que el maestro se abra a la crítica y al cuestionamiento. Un maestro acrítico de su práctica, que no interroga, que no examina los supuestos explícitos e implícitos que condicionan sus maneras de actuar, que no busca el sentido último de su quehacer docente, difícilmente puede ser un educador en derechos humanos. Educar en y para los derechos humanos supone, por ejemplo, que el maestro revise críticamente el lenguaje discriminatorio que, en ocasiones, utiliza con las alumnas, con grupos étnicos, con niños o jóvenes minusválidos, etc.

Implica que mire, con una lectura desde los derechos humanos, el curriculum, los textos de estudio, los materiales educativos, las instrucciones recibidas por la dirección y los ministerios, con el fin de sacar a la luz los significados profundos que éstos tienen.

Entonces, como hemos señalado, ser un educador en derechos humanos es ser un sujeto investigador-crítico. Un sujeto no conformista, que no acepta a "ciegas" las instrucciones que se le ofrecen.

En esta perspectiva, el maestro crea vínculos de comunicación, en que antepone la verdad al poder y a la manipulación. Ciertamente una postura de esta naturaleza aparece como muy utópica, muy desvinculada de la realidad que siempre está imponiendo la lógica de la manipulación, de la competencia, del ocultamiento. Introducir en la escuela los derechos humanos tiene sentido, precisamente, para modificar esta realidad que está socialmente construida. Se enfrentarán tensiones y conflictos. Los derechos humanos están cargados de todas las contradicciones propias de lo humano. Un

educador en derechos humanos debe enfrentar estos conflictos desde una ética de la comunicación.

Definitivamente, entonces, se está repensando el rol docente; pero este repensar no se desvincula de la esencia misma del ser maestro. La invitación es que a través de una lectura crítica el maestro mire los contenidos curriculares, los replantee, los tensione. Que modifique su rol de un sujeto pasivo frente al curriculum de su propia disciplina y pase a ser agente activo.

Adicionalmente a lo que se ha señalado hasta aquí todas aquellas implicaciones que para el rol del maestro tiene afirmar que el conocimiento de los derechos humanos se construye en la síntesis del saber experiencial y del saber universal. Esto significa para el maestro ubicarse en una posición distinta a la tradicional y clásica, en la que él es el que sabe y los alumnos son "neófitos", "tabla rasa", "ignorantes", "aprendices". Se ubica en un punto en el que aprovechando la experiencia de los alumnos hace una contribución desde el saber sistemático y universal.

Por sobre todo, muestra que el saber de los derechos humanos no es un saber acabado, en el que se ha dicho la última palabra, sino que hay un lugar para la exploración, para tensionar y problematizar el conocimiento.

Finalmente, y dado que estamos vinculando estrechamente lo valórico con los derechos humanos y ambos se aprenden actuando, el rol del docente es crear deliberadamente las condiciones para que se produzca dicha práctica. Esto es un rol distinto al que el maestro está actualmente acostumbrado a cumplir. Por lo general, el maestro se convierte en un transmisor de conocimiento, a veces un recontextualizador de dicho conocimiento, pero muy ocasionalmente él es un agente "generador" de experiencias, de vivencias y de conocimientos. Se trata que el maestro-educador en y para los derechos humanos cree las condiciones para que los alumnos aprendan a leer la realidad escolar, familiar, comunal desde la perspectiva de los derechos humanos, aprendan a actuar y vivenciar en estos espacios los derechos humanos y por sobre todo aprendan a transformar la realidad social en función de las exigencias que se hacen en y desde los derechos humanos. Volvemos a decir, entonces, que el desafío es precisamente el repensar el rol docente.

Reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o el educador

Paulo Freire (*)

Estas virtudes no pueden ser vistas como algo con lo cual uno nace o como un regalo que uno recibe, sino como una forma de ser, de encarar, de comportarse, de comprender, todo lo cual se crea a través de la práctica, en búsqueda de la transformación de la sociedad.

No son cualidades abstractas, que existen antes que nosotros, sino que se crean con nosotros (y no individualmente).

Las virtudes de las cuales voy a hablar no son virtudes de cualquier educador, sino de aquellos que están comprometidos con la transformación de la sociedad injusta, para crear una sociedad menos injusta.

Discurso y práctica

1. Ser coherente entre lo que se dice y lo que se hace

La primera virtud o cualidad que me gustaría subrayar, es la virtud de la coherencia. La coherencia entre el discurso que se habla y que anuncia la opción, y la práctica que debería estar confirmado el discurso.

Esta virtud enfatiza la necesidad de disminuir la distancia entre el discurso y la práctica.

Esto no es fácil de lograr.

Cuando me refiero a esta virtud, al nivel más grande de la lucha política, yo digo que hay que disminuir la distancia entre el discurso del candidato y la práctica del que resulta elegido, de tal manera que en algún momento la práctica sea discurso y el discurso sea práctica.

(*) Brasileño. Texto adaptado de "Paulo Freire en Buenos Aires", CEAAL, Buenos Aires, 1986. Se trata de una intervención de Freire el 21/6/85, durante el acto preparatorio de la III Asamblea Mundial de Educación de Adultos.

Obviamente que en este intento de coherencia, es necesario señalar en primer lugar, que no es posible alcanzar la coherencia absoluta y que, en segundo lugar, ello sería un fastidio.

¡Imagínense ustedes que uno viviera de tal manera la coherencia, que no tuviera la posibilidad de comprender lo que es coherente, porque sólo se es coherente! Entonces no se sabe lo que es.

Se necesita ser incoherente para transformarse en coherente.

Hay, sin embargo, un mínimo tolerado para la incoherencia. Yo no puedo proclamar mi opción por una sociedad justa, participativa y, al mismo tiempo, rechazar a un alumno que tiene una visión crítica de mí como profesor.

Palabra y silencio

2. Saber manejar la tensión entre la palabra y el silencio

Otra virtud que emerge de la experiencia responsable, es la virtud de aprender a lidiar con la tensión entre la palabra y el silencio. Esta es una gran virtud que los educadores tenemos que crear entre nosotros.

¿Qué quiero decir con esto?

Se trata de trabajar esa tensión permanente que se crea entre la palabra del educador y el silencio del educando, entre la palabra de los educandos y el silencio del educador.

Si uno, como educador, no resuelve bien esta tensión, puede que su palabra termine por sugerir el silencio permanente de los educandos.

Si no sé escuchar y no doy el testimonio a los educandos de la palabra verdadera a través de exponerme a la palabra de ellos, termino discursando "para" ellos. Hablar y discursar "para" termina siempre en hablar "sobre", que necesariamente significa "contra".

Vivir apasionadamente la palabra y el silencio, significa hablar "con" los educandos, para que también ellos hablen "con" uno.

Los educandos tienen que asumirse también como sujetos del discurso, y no como repetidores del discurso o de la palabra del profesor.

Vivir esta experiencia de la tensión entre la palabra y el silencio no es fácil. Demanda mucho de nosotros.

Hay que aprender algunas cuestiones básicas como éstas, por ejemplo: no hay pregunta tonta, ni tampoco hay respuesta definitiva.

La necesidad de preguntar es parte de la naturaleza del hombre. El orden animal fue dominando el mundo y haciéndose hombre y mujer sobre la base de preguntar y preguntarse.

Es preciso que el educador testimonie en los educandos el gusto por la pregunta y el respeto a la pregunta.

La pregunta es fundamental, engarzada en la práctica.

Por ejemplo, a veces el educador percibe en una clase que los alumnos no quieren correr el riesgo de preguntar, justamente porque a veces temen a sus propios compañeros.

Yo no tengo duda en decir que, a veces, cuando los compañeros se burlan de una pregunta, lo hacen como una forma de escaparse de la situación dramática de no poder preguntar, de no poder afirmar una pregunta.

A veces el propio profesor, frente a la pregunta que no viene bien organizada, dibuja una sonrisa, de esas que todo el mundo sabe qué significan por su manera especial de sonreír.

No es posible este modo de comportarse porque conduce al silencio. Es una forma de castrar la curiosidad, sin la cual no hay creatividad.

Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta, porque lo que siempre estamos escuchando es una pedagogía de la contestación, de la respuesta.

De manera general, los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.

Subjetividad y objetividad

3. Trabajar críticamente la tensión entre la subjetividad y la objetividad

Otra virtud es la de trabajar en forma crítica la tensión entre subjetividad y objetividad, entre conciencia y mundo, entre ser social y conciencia.

Es difícil definir esta tensión porque ninguno de nosotros escapa a la tentación de minimizar la objetividad y reducirla al poder de la subjetividad todopoderosa. Entonces se dice que la subjetividad arbitrariamente crea lo concreto, crea la objetividad.

No se puede transformar el mundo, la realidad, sin transformar las conciencias de las personas: ese es uno de los mitos en que miles de personas han caído: primero se transforma el corazón de las personas y, cuando se tiene una humanidad bella, llena de seres angelicales, entonces esta humanidad hace una revolución que es divina también... Esto simplemente no existe, jamás existió.

La subjetividad cambia en el proceso de cambio de la objetividad.

Yo me transformo al transformar. Yo soy hecho por la historia, al hacerla.

Otro equívoco que está en esta tensión es el de reducir la subjetividad a un puro reflejo de la objetividad. Entonces, esta ingenuidad asume que solo debe transformarse la objetividad para que, al día siguiente, cambie la subjetividad. No es así, porque los procesos son dialécticos, contradictorios, procesuales.

Cuando yo les digo que es difícil que uno ande por las calles de la historia sin sufrir alguna de estas dos tentaciones, quiero decir que yo también tuve estas tentaciones y anduve cayéndome un poco para el lado de la subjetividad.

Recuerdo, por ejemplo, que en la *"Educación como Práctica de la Libertad"* tuve algunos momentos que anunciaban que había sido picado por el subjetivismo.

Cuando leo la palabra *"concientización"* –palabra que nunca más usé desde 1972–, la impresión que tengo es que el proceso de profundización de la toma de conciencia aparecía en ciertos momentos de mi práctica como algo subjetivo.

Me autocritiqué cuando vi que parecía que yo pensaba que la percepción crítica de la realidad ya significa su transformación. Esto es idealismo. Superé esas fases, esos momentos, esas travesías por las calles de la historia en que fui picado por el sicologismo o por el subjetivismo.

Aquí y allá

4. Diferenciar el aquí y el ahora del educador y el aquí y el ahora del educando

Otra virtud del educador y la educadora, es cómo no sólo comprender sino vivir la tensión entre el aquí y el ahora del educador y el aquí y el ahora de los educandos.

Porque en la medida que yo comprendo la relación entre “mi aquí” y “el aquí” de los educandos es que empiezo a descubrir que mi aquí es el allá de los educandos.

No hay allá sin aquí, lo cual es obvio. Sólo reconozco que hay un aquí porque hay algo diferente que es el allá. Solamente es posible conocer un aquí porque hay un contrario.

Si yo estoy en una calle, hay sólo tres posiciones posibles: en el medio, en un lado o en el otro. Las demás son aproximaciones a estas tres posiciones básicas. Si yo estoy en el lado de acá, y quiero ir al otro lado, debo atravesar la calle.

Es por esa razón que nadie llega allá partiendo de allá. Esto es algo que los políticos-educadores y los educadores-políticos nos olvidamos, es decir respetar la comprensión del alumno, de la sociedad, la sabiduría popular, el sentido común que tienen los educandos.

Entonces, pretendemos partir de nuestro aquí.

Yo no estoy diciendo que los educadores deben quedarse permanentemente en el nivel del saber popular. Hay una diferencia muy grande entre quedarse y partir.

Yo hablo de partir del nivel en que el pueblo se encuentra, porque alcanzar el allá pasa por el aquí.

Espontaneísmo y manipulación

5. Evitar el espontaneísmo sin caer en la manipulación

Hay otra virtud que es evitar caer en prácticas espontaneístas sin caer en posturas manipuladoras.

Esto no es así. El contrario de estas dos posiciones es lo que yo llamo una posición radicalmente democrática.

A esta altura quiero decir que no hay que temer pronunciar la palabra democracia. Porque hay mucha gente que, al escuchar esa palabra, la asocia con socialdemocracia e, inmediatamente, con reformismo.

Teoría y práctica

6. Vincular teoría y práctica

Otra virtud es la de vivir intensamente la relación profunda entre la práctica y la teoría, no como superposición, sino como unidad con-

tradictoria. De tal manera que la práctica no pueda prescindir de la teoría.

Hay que pensar la práctica para, teóricamente, poder mejorar la práctica.

Hacer esto demanda una enorme seriedad, una gran rigurosidad (y no superficialidad). Exige estudio, creación de una disciplina seria.

Pensar que todo lo que es teórico es malo, es algo absurdo, es absolutamente falso. Hay que luchar contra esta afirmación. No hay que negar el papel fundamental de la teoría.

Sin embargo, la teoría deja de tener cualquier repercusión si no hay una práctica que motive la teoría.

Paciencia e impaciencia

7. Practicar una paciencia impaciente

Otra virtud es la de aprender a experimentar la relación tensa entre paciencia e impaciencia, de tal manera que jamás se rompa la relación entre las dos posturas.

Si uno enfatiza la paciencia, cae en el discurso tradicional que dice: "Ten paciencia, hijo mío, porque tuyo será el reino de los cielos". El reino debe ser hecho aquí mismo, con una impaciencia fantástica.

Si nosotros rompemos la relación entre paciencia e impaciencia, dejándonos ganar por la impaciencia, caemos en el activismo. El activismo olvida que la historia existe, no tiene nada que ver con la realidad, pues está fuera de ella.

Texto y contexto

8. Leer el texto a partir de la lectura del contexto

Finalmente, yo diría que todo esto tiene que ver con la relación entre la lectura del texto y la lectura del contexto.

Esta es una de las virtudes que deberíamos vivir para testimoniar a los educandos, cualquiera que ser su grado de instrucción (universitario, básico o de educación popular), la experiencia indispensable de leer la realidad, sin leer las palabras. Para que incluso se puedan entender las palabras.

Toda lectura de texto presupone una rigurosa lectura del contexto.

Educación y acción por los Derechos Humanos

Juan José Mosca y Luis Pérez Aguirre^(*)

Nos proponemos hacer un modesto aporte en el campo de la enseñanza de los Derechos Humanos. A nadie le escapa la importancia de esta empresa. "Enseñar a cada uno a respetar y hacer respetar los propios derechos humanos y los de los demás y tener, cuando fuere necesario, el valor de afirmarlos en cualquiera circunstancias, incluso en las más difíciles; tal es el principio imperativo de nuestro tiempo", declaró el señor Amadou-Mahtar M'Bow, Director General de la UNESCO, ante el Congreso Internacional sobre Enseñanza de los Derechos Humanos convocado por la organización y celebrado en Viena en setiembre de 1978.

La conciencia universal sobre la importancia de los derechos humanos y de los pueblos ha llegado a una nitidez nunca antes alcanzada. Nunca se proclamaron tan alto esos derechos y nunca —es obligación reconocerlo— se los violó tan sistemáticamente como en nuestros tiempos. La lucha por establecerlos firmemente en la conciencia de los individuos y de los pueblos pasa obligatoriamente por el proceso educativo. La misma Asamblea que aprobó la Declaración proclamó dichos derechos *"como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y asegure, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los territorios colocados bajo su jurisdicción"*.

Esta tensión entre el creciente interés por los derechos humanos y su constante violación, nos llama dramáticamente a la acción educativa para contribuir a su difusión, comprensión y realización en

(*) Maestros uruguayos del SERPAJ. Este texto fue extraído de *"Derechos Humanos: pautas para una educación liberadora. Introducción"*. Ed. Trilce, Montevideo, Uruguay, 1985.

nuestros países latinoamericanos. Los derechos contenidos en la Declaración Universal son una conquista de la humanidad que llama a una lucha permanente para darles vigencia y obliga constantemente a nuestra responsabilidad. No es suficiente que estén declarados y escritos. Debemos hacerlos realidad en nosotros y nuestros pueblos.

Hoy nos enfrentamos con dos tipos principales de violación a esos derechos: la perpetrada por los gobiernos en múltiples circunstancias y la que resulta de la organización misma de nuestra sociedad. Organización radicalmente injusta tanto al nivel nacional como internacional. La injusticia imperante hace imposible la paz y con razón se puede afirmar que *¡"la violencia número uno es la miseria"!*

Uno de los más grandes obstáculos para la difusión y educación de los derechos humanos es el abismo existente entre el discurso, las palabras, los hechos y las actitudes. Si un educador, si un sistema escolar, pretende educar para los derechos humanos, debe siempre comenzar por aplicarlos. No hay educación para los derechos humanos, no, hay proyecto educativo válido, *sin compromiso personal profundo por hacerlos realidad.*

En este terreno pedagógico no existe una enseñanza neutral. Es más, históricamente toda enseñanza ha sido una tarea en la que el educador, consciente o inconscientemente, tomaba partido claramente por unos u otros valores, procurando inculcarlos en los demás. Esto es así por que educar no se restringe nunca al mero informar. Educar es también transmitir convicciones, esperanzas, afectos, desengaños y compromisos... En definitiva, en el origen de cualquier proceso educativo, existen preguntas básicas que no se pueden eludir: ¿Qué tipo de sociedad y de persona debo defender y transmitir? ¿Que sistema educativo se ajusta más a esa opción? Y, por supuesto, estas preguntas no son exclusivamente teóricas, *están unidas a una práctica* y van dirigidas tanto a los individuos como a los estados.

En una sociedad pluralista tenemos necesariamente que rastrear y ofrecer aquellos valores que puedan ser comunitariamente aceptados por todos y convertirse así en elementos básicos de su ética normativa.

La escuela viva

Olga Cossettini ^(*)

El plan de trabajo

La educación tiende a formar capacidades que ponen al hombre en condiciones de desenvolverse como individuo y como ser social, es decir, que dirige las actividades del ser que educa hacia la realización de valores prácticos, formales e ideales.

El niño inicia el desarrollo de esas actividades primero en el hogar y luego en la escuela. Ambas fuerzas combinadas ayudan a su formación, estructuran los medios por los cuales el individuo, al integrarse a la comunidad en que actúa, deja de significar un elemento, para transformarse en una vida susceptible de portar valores y de acrecerlos en contacto con el mundo nuevo, el mundo social.

El vivir simplemente es una forma inferior de humanidad. El hombre en cuanto individualidad específicamente humana, dotado de espíritu con posibilidades de realizar los más altos valores, no vive, convive; es decir, que en esta participación con otras vidas exige la existencia de lazos comunicativos que, a su vez, requieren y procuran medios e instrumentos de mayor comunicación.

José Gaos hace referencia a lo humano, la vida humana, como esencial convivencia "y en el convivir entra un influirnos mutuamente, un conformarnos los humanos convivientes. El individuo humano nace en el medio de una cultura preexistente a él; la persona se forma en un proceso inicialmente de asimilación de los contenidos de esta cultura y de asimilación de sus formas". ⁽¹⁾

Estamos en relación con la naturaleza en torno y con el medio social al que nos unen medios como el lenguaje, los hábitos, la cultura y los ideales ambientes.

El niño, que desde la niñez "puede vivir valores estéticos, lógicos y religiosos, lo mismo que comprende la utilidad del amor o del poder" ⁽²⁾, al llegar a la escuela trae consigo un conocimiento y una experiencia que, si bien está circunscripta al contorno materno y a su medio físi-

^(*) Maestra argentina. Los textos siguientes fueron extraídos de su libro *"La Escuela Viva"*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1942. Págs. 17-22 y 58-63.

⁽¹⁾ José Gaos, Filosofía y Pedagogía, en la Revista *"Educación y Cultura"*, México, enero de 1949.

⁽²⁾ E. Spranger, *Las Ciencias del Espíritu y la Escuela*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1935.

⁽³⁾ Wilh.

⁽⁴⁾ Ídem.

co limitado, es ya una experiencia y un conocimiento, valores que la escuela utilizará para acrecentarlos y promover la creación de otros.

Teniendo en cuenta que el niño, al ingresar a la escuela, no puede tener una conducta social sino a medias determinada y que necesitará de un período de tiempo para formarla, interesa a la educación iniciarlo en la adquisición de esa conducta, no olvidando que recibe una personalidad ya iniciada en la familia, en el hogar. Corresponde, pues, a la escuela una nueva tarea, ya que en ella lo individual adquiere su sentido espiritual-humano en lo social, es decir, que en este nuevo período de actividad humana infantil, la acción educativa "interviene en el proceso de la experiencia sensible al de la reflexión"⁽³⁾, "cultura de las emociones y tendencias elementales con las que nuestra vida anímica reacciona frente a las impresiones externas; enlace de éstas en una unidad de espíritu y carácter"⁽⁴⁾.

Recordemos el valor del lenguaje del niño en ese convivir de la escuela; su desarrollo en la colaboración espiritual con aquellos que forman parte de su mundo, sin dejar de ser espontánea formación espiritual.

La escuela, en general, cuenta con dos medios donde los valores se hacen realizables: lo que llamamos contorno natural, barrio, lugar, paisaje, donde es posible verificar las primeras valoraciones científicas y estéticas; y el mundo o medio social, donde se realizan las formas de la conducta o valores éticos.

La escuela está obligada a contar, fundamentalmente, con estos dos medios para cumplir con su finalidad educadora. En cada uno de ellos, contorno natural y medio social, su obra tenderá a acrecentar en el niño el máximo de su auto-expresión creadora, en contacto con mundos que le permitirán, a la vez, adquirir conocimiento y experiencia para la vida de mañana.

Esta acción continuada, este contacto permanente con la naturaleza en torno y medio social, acumula experiencias de un valor muy superior a toda teorización, por más clara que ella sea.

Las bases con que la escuela debe contar son: un niño con sus primeros rasgos y un contorno de cierto orden o nivel. La escuela toma esos procesos y los continúa, ya que el niño crece y se desenvuelve vitalmente: el medio tiene su dinámica, sus formas múltiples que cambian, se modifican, no siempre hacia formas estimativamente mejores.

⁽³⁾ Wilhelm Dilthey, *Fundamentos de un sistema de Pedagogía*, Losada, Buenos Aires, 1949.

⁽⁴⁾ Ídem nota anterior.

La escuela pondrá de relieve los valores que ni la familia ni el medio físico ni el espiritual alcanzan a mostrar por fuerza propia. El niño posee su lenguaje al llegar a la escuela, pero la escuela lo matiza y enriquece. El niño llega con sus cantos y sus juegos y la escuela los recoge, dándoles nueva calidad, un nuevo valor estético. El niño trae su conocimiento, posee una técnica, tiene un comportamiento, que la escuela recogerá, transformándolos en "bienes", en conducta moral.

Es forzoso decir que la escuela actual ha olvidado la importancia de múltiples valores, derivando su conducta hacia una exageración de los valores cognoscitivos; es decir, sin que participen más que en mínima parte los valores éticos y sociales, sin los cuales la ciencia es instrumento y no motivo de formación.

No es extraño, por tanto, que la escuela, con su fisonomía actual, deforme y no forme, y el niño se convierta en un ser sin originalidad, sin iniciativa ni dirección e integre ese mundo mediocre que pesa con grave destino en la sociedad.

Porque, hasta ahora, la escuela responde a un programa que está obligada a cumplir a plazo fijado; programa desprovisto de una total orientación que tenga como base los intereses de la infancia y conduzca al niño hacia el conocimiento de la sociedad adulta.

La idea de la formación del individuo –tal como la concibe la filosofía contemporánea– y el conectarlo con el medio social, estimulando su espíritu de solidaridad, exigen una reconstrucción radical del programa.

Para dar a conocer en líneas generales nuestro plan de trabajo, necesitamos que el maestro abandone por un momento aula, escuela, horario y programa y salga con sus niños a la calle, recorra la vecindad –esta vez lo más próximo a la escuela– y se detenga a mirar el cielo, los árboles, la influencia de la lluvia o de la sequía que se prolonga, etc. Y observe a la gente que anda, y se detenga a conversar con la mujer que pasa con un cesto de verduras en el brazo, o con el jardinero que poda los rosales y que se asome al taller de herrero y, en silencio, contemple la estrella que nace del metal enrojecido y converse con el obrero, y admire el milagroso trabajo de sus manos rudas en la forma de arabescos y filigranas de un portón colonial, y después de haberse saturado de paisaje y de gente, vuelva a la escuela y una vez en su aula, deje a los niños reaccionar naturalmente.

te, respetando esa expansión a veces ruidosa –nunca indisciplinada y siempre profundamente saludable– por querer decir a su manera lo que ha visto y oído, lo que sabe, lo que piensa y lo que cree. A poco de escucharlos, el maestro descubrirá que en el breve paseo, han obrado sobre el espíritu de los niños dos influencias: la que viene del mundo físico –naturaleza en torno– y la del mundo social, en cuyo seno se han ido realizando los valores de la conducta moral y la creación humana.

Observará también, a poco de haber vivido así y adoptado un tono de amistad y de confianza, que sus alumnos se expresan por primera vez originalmente –ya en la composición, ya en el dibujo– y descubrirá, con íntimo gozo, que sus niños han creado.

Llegará entonces a formular su síntesis diciendo:

Dos mundos, el físico y el social, ejercen su influencia en el niño y crean una zona de influencias directa y recíproca con la escuela, siendo el resultado de esas confluencias la creación.

La práctica

La experiencia de tres años de trabajo con estos niños no es sino la suma de un programa con una adecuación al plan general y una derivación lógica de sus bases y de cuyo contenido se revela la conexión permanente de lo vivo con el todo, la relación inductiva con lo real, que se mantiene en la conciencia, en su totalidad.

Tomemos a estos niños en el momento en que cursan cuarto grado a una edad aproximada de 11 años.

Han elegido el puerto de Rosario como punto de partida para llegar al interior y al exterior del país.

Han organizado una excursión al puerto, adonde irán a pasar el día. Son setenta niños con sus tres maestras: Leticia, Zulema y Elvira.

Forman tres grupos, cada uno con un tema señalado:

El niño frente a la máquina.
 frente al producto.
 frente al obrero.

Llevan las indicaciones generales para seguir ordenadamente un estudio. Con su tarea indicada, los grupos se dispersan.

Llegan a la zona de mayor actividad portuaria: vapores de distintas nacionalidades cargan maíz; el río de oro que corre por la ancha cinta de la máquina hasta las bodegas detiene a los grupos en un silencio de asombro.

Marineros de un vapor holandés los detienen; uno de ellos habla español y hay una nostalgia conmovedora en sus recuerdos que transmite a los niños.

Un poco más allá, un obrero yugoslavo los llama; habla cinco idiomas, cuatro de los cuales utiliza para comunicarse con ellos. Es un hombre amargado y triste; les cuenta episodios de la guerra pasada; huyó odiando a su patria perseguido por el hambre. Aquí encontró trabajo y vive en paz.

Más adelante hablan con un grupo de obreros italianos —¿Volverían Uds. a su tierra? les preguntan.

Uno solo les contesta afirmativamente; los demás están contentos de vivir en nuestro país donde han encontrado trabajo y han formado su hogar.

Los grupos de niños que tienen a su cargo la tarea de ponerse frente a la máquina y el producto han conversado también con los obreros, anotando datos sobre las distintas clases de máquinas, funcionamiento, combustible, brazos que reduce, productos que se exportan, puertos de destino, valor de los productos, paga del obrero, etc.

Teobaldo ha preguntado: —¿La máquina moderna reduce el trabajo del hombre? ¿por qué hay tantos desocupados? Algunos llegan a la conclusión de "que reduce el esfuerzo del hombre dándole tiempo para instruirse".

A las once y media, la tarea se suspende y los grupos se reúnen para almorzar; comen alegres, repartiendo su merienda y se recuestan en el pasto a descansar, pero a los pocos minutos, el toque de una sirena los pone de pie; es el vapor holandés que va a partir; todos se alistan rápidamente y en pocos minutos están a escasos metros del vapor que ya suelta sus amarras y empieza a andar. Los tripulantes agitan sus manos y los niños devuelven el saludo. El vapor se aleja y la despedida se agita en el aire como una bandera.

Al día siguiente se reúnen los grupos para ordenar los apuntes e iniciar su estudio.

Les expresamos nuestra alegría de verlos trabajar en un ambiente de colaboración, de leal amistad y nos interrumpe Rodolfo, diciéndonos: —Como nos dijo el obrero yugoslavo, todos somos hermanos, americanos, europeos y asiáticos, la patria es una sola.

Este asunto es aprovechado por la maestra, quien lleva a los niños a la lectura y comentario de la parábola de Jesús y la Samaritana en la fuente de Samaria.

Lucinda escribe en su cuaderno lo siguiente:

"...Entonces Jesús, serena la mirada y dulce la voz, le dijo: Todos somos hermanos, sea cual fuere la religión o la raza, debemos amarnos.

Eso dijo Jesús hace más de mil años. Eso nos dijo el obrero yugoslavo cuando en otras palabras expresó: "aunque seamos extranjeros debemos amarnos los unos a los otros porque todos somos hermanos".

"Yo veo aquí la verdad".

Durante varias semanas se dedican a estudiar el problema de la inmigración, la jornada de ocho horas, las leyes de protección obrera, etc.

Se explican algunos artículos de la Constitución; se traza sobre el mapa la corriente inmigratoria y se documentan sobre los países de mayor inmigración de la Argentina.

La actividad no cesa porque antes de pasar a la zona de importación necesitan visitar el molino harinero, las chacras, las compañías cerealistas y el tiempo vuela.

En sus cuadernos, junto con sus dibujos y acuarelas, se leen páginas como éstas escritas por Inés:

"Yo escuché los ruidos de los motores en marcha, gritos, voces, hombres que trabajan, ruidos de bolsas que se vacían y que se llenan.

¡Cómo trabajan por la vida!

Nada recuerdo de sus semblantes, sus caras se borran de mi memoria, parecen hombres de acero y hierro".

Lucinda escribe así sus "impresiones" y "emociones" como ella dice:

"Vivo en una ciudad cuyo puerto tiene importancia en el mundo por su exportación cerealista.

Vivo sintiendo su vida intensa, gozo cuando mis ojos se pierden en él.

Para mí es como una inmensa ciudad, almacén y fábrica, adonde llegan los buques y se van.

Al verlo por primera vez a la distancia, con sus máquinas y obreros, galpones y chimeneas, guinches y grúas, creí que fuera un juguete de maravilloso mecanismo.

Observando el movimiento, al ver a los obreros trabajar con actividad extraordinaria me dio ganas de ponerme a trabajar a su lado, sin descuidar mi tarea.

Comprendí que los obreros parecen rudos, pero que muchos de ellos cuando hablan, dejan ver su verdadero espíritu.

Al ver a los camiones en su incesante trajín, al escuchar sus pesadas ruedas haciendo cantar los adoquines, imaginé ver gigantes de acero, llevando pesadas cargas.

Al mirar cómo el maíz de nuestra llanura caía en las bodegas de los barcos, me dije: ¡cuánto oro hay aquí!

Cada grano de maíz parecía una pepita de oro que al recibir el sol se convertía en chorros de sol.

Mientras caía, cantaban los granos como si fueran seres humanos felices de dar a sus hermanos de tierra lejanas, la alegría del pan en todas las mesas".

A las maestras y maestros

Olga Cossettini, Actas de reuniones docentes N° 4 y 1, 1948.^()*

Enseñar a hacer bien un mapa, un dibujo, esto es secundario. Lo fundamental es desarrollar la conciencia social (del niño). Destruir prejuicios (...) combatiendo el egoísmo. El maestro que conoce a medias, enseña a conocer a medias. (...) La indiferencia cívica es intolerable. No es perdonable vivir a espaldas de los problemas. Hay que estudiarlos, sentirlos (...) Mientras no exista una corriente de solidaridad es inútil ensayar métodos (...) Habremos perdido el tiempo. Nadie es feliz si no lo es el vecino. No se puede ser feliz con el egoísmo en el corazón. (Hay que) aspirar al bienestar, oponerse a la injusticia política, económica y social. Y si nosotros consideramos a la escuela como en gran parte responsable de la educación social, y creemos que las Ciencias Sociales pueden contribuir a la formación de una conciencia cívica, debemos formar en el alumno hábitos de cooperación y participación (...) El maestro debe ser el ejemplo más acabado de cooperación y solidaridad dentro y fuera de la escuela (...) Si queremos educar para la vida democrática debemos ser veraces. Se necesita tener valor para hacerlo. (...) El maestro no debe tener doctrinas. Su deber es enseñar la verdad y por la verdad. (...) En el estudio de las Ciencias Sociales el hombre debe ser en todo momento el punto de partida y el punto de llegada. (...) El niño debe ser defendido por la verdad aun a costa de nuestra seguridad. (...) El alumno debe aprender a través de una vida activa de cooperación, de ayuda mutua, de compañerismo y responsabilidad. Es por ese camino que aprende a capacitarse como ciudadano de una democracia. (...) La educación no puede ser valorizada sobre la base de la mera enseñanza. Su contenido debe ser fundamentalmente político en cuanto se refiere a afirmar la democracia, aplastar el fascismo, detener los imperialismos y crear una conciencia colectiva, constructiva y fraterna que asegure a las nuevas generaciones una vida liberada económicamente, con libertad de acción y pensamiento. El haber dado una educación exageradamente individualista ha creado una sociedad que desconoce sus propios intereses.

^(*) Tomado de: Augusto Bianco, "Olga vive". Revista Novedades Educativas, N° 78, Junio 1997, Buenos Aires, Argentina. En el mismo ejemplar se encuentra una serie de artículos dedicados a conmemorar la gesta educativa de Olga Cossettini.

Para discutir...

Hoy día, en el momento en que comienza una nueva etapa en la vida y en la lucha de los pueblos latinoamericanos, la participación masiva de éstos y sus organizaciones, formadas muchas de ellas en el marco de las dictaduras militares, es una imperiosa necesidad para la consolidación de la Democracia. La misma no se logrará, estoy seguro, sin los cambios profundos que reclama a gritos nuestra castigada sociedad, entre los que se encuentra la profunda revisión y reestructuración del sistema educativo vigente y una sistemática y participativa práctica de la enseñanza de los Derechos Humanos.

Adolfo Pérez Esquivel, Buenos Aires, 1985

El país, la región y su educación serán lo que propongamos y hagamos nosotros, los que de una u otra manera, tenemos la responsabilidad de educar.

Gustavo Cirigliano

lo que
s que de
sabilidad

Virigliano

Libertad

EL SIGLO XX VA LLEGANDO A SU FIN. SIN EMBARGO, EL TEMA DEL DERECHO A LA LIBERTAD PARA CADA SER HUMANO NO SE AGOTA. PESE A LOS AVANCES DE LA HUMANIDAD, ES NECESARIO QUE CADA DIA SE ALCEN VOCES PARA RECORDARNOS SU IMPORTANCIA DECISIVA EN NUESTRAS VIDAS COMO INDIVIDUOS Y COMO PUEBLOS.

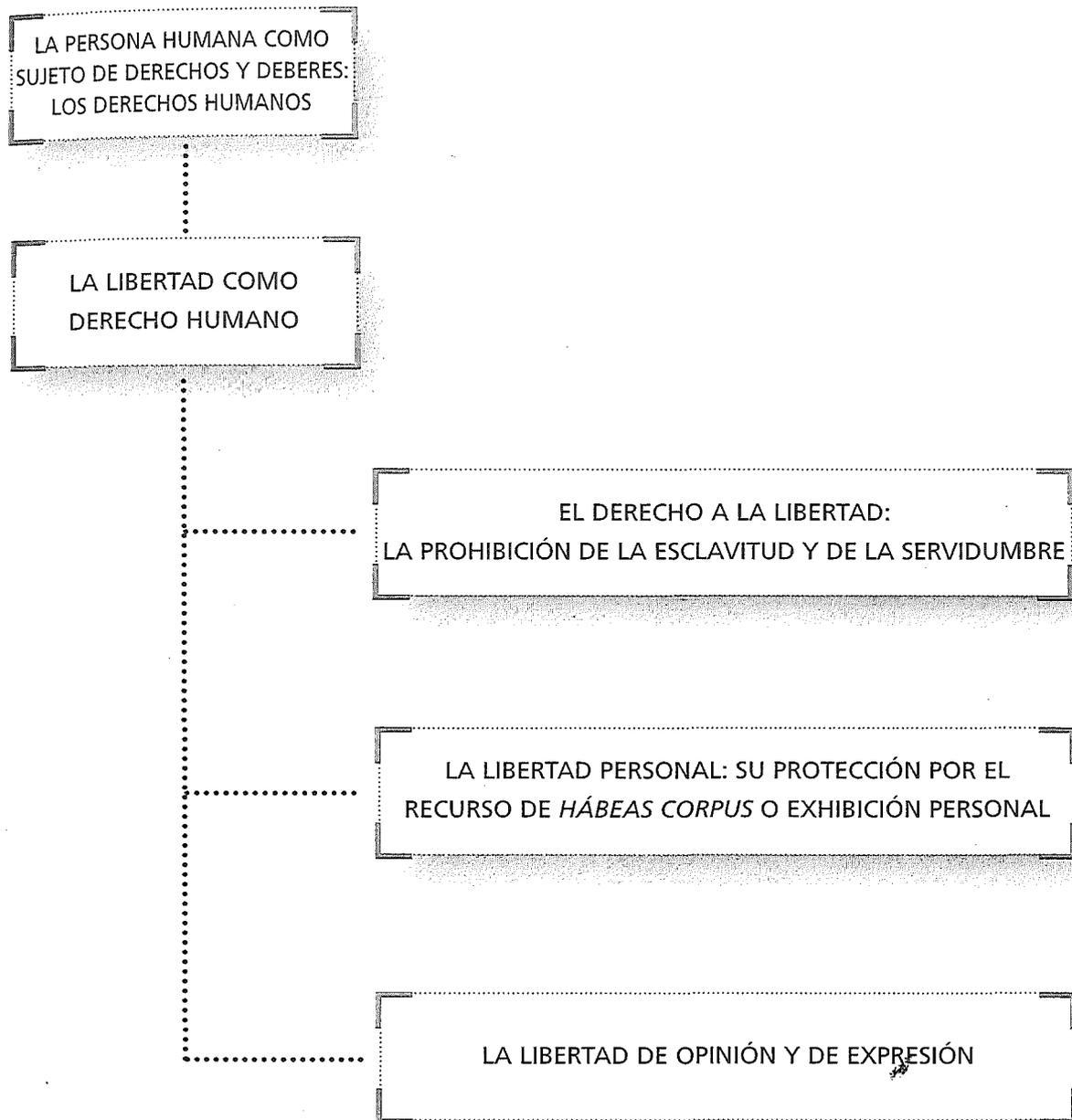
Dr. Amadou- Mahtar M'Bow, ex Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, y la Cultura. Capítulo "Los derechos humanos" del libro "Las raíces del futuro", UNESCO, París, 1982.

Es
CO

LA
SUJET
LO



Esquema de contenidos



Act

U

ju

al

Pa
lib

Et

tr

z

p

v

I

s

l

a

l

Actividad de motivación

Una lectura y un juego sencillos y amenos

Para empezar a pensar sobre la libertad y las libertades de las personas

El país de los pozos^(*)

Era el país de los pozos. Cualquier visitante extraño que llegara a ese país no vería más que pozos: grandes, pequeños, feos, hermosos, ricos, pobres... Y alrededor de los pozos no vería casi vegetación, pues la tierra estaba reseca.

Los pozos hablaban entre sí, pero a distancia; siempre había tierra de por medio. En realidad, lo único que hablaba era el brocal, lo que se ve a ras de tierra. Y daba la impresión de que, al hablar, sonaba a hueco. Porque, claro, procedía de lugares huecos...

Como el brocal estaba hueco, en los pozos se producía una sensación como de vacío, de vértigo, de ansiedad... Y cada uno tendía a llenarlo como podía: con cosas, ruidos, sensaciones raras y hasta con libros y sabiduría...

Entre los pozos, algunos tenían un gran brocal en el que cabían muchas cosas. Otros tenían un brocal pequeñito, pero también cabían cosas.

Las cosas pasaban de moda, entonces los pozos las cambiaban. Por eso continuamente estaban llenando el brocal de cosas nuevas, diferentes... Y quien más tenía era más respetado y admirado...

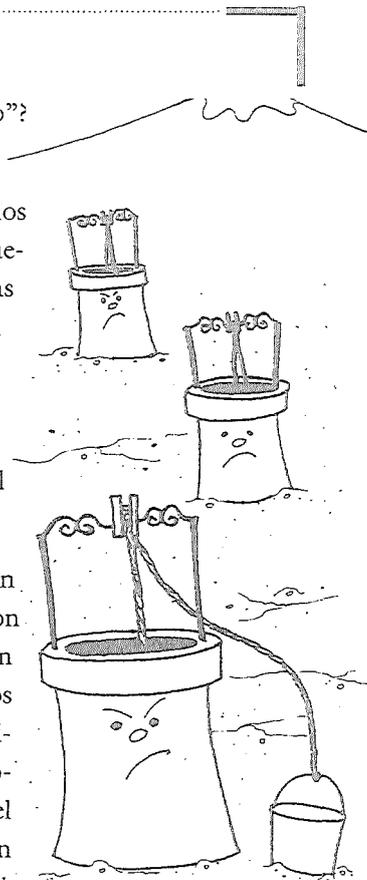
Pero, en el fondo, no estaban nunca a gusto con lo que tenían. El brocal estaba siempre reseco y sediento.

¿He dicho "en el fondo"?

Bueno, sí. Es que la mayoría, a través de los espacios libres que quedaban entre las cosas que tenían metidas en el brocal, percibían en su interior algo misterioso... sus dedos tocaban en ocasiones el agua del fondo.

Ante aquella sensación tan rara, unos sintieron miedo y no quisieron volver a sentirla. Otros encontraban tanta dificultad a causa de las cosas que abarrotaban el brocal, que se rindieron pronto y decidieron olvidar aquello que había "en el fondo".

También se hablaba —en la superficie— de aquellas "experiencias profundas" que muchos sentían... Pero muchos se reían y decían que todo eso eran ilusiones... que no había más realidad que el brocal y las cosas que entraban en el hueco.



^(*)Adaptado del Sonorama de Antonio Botana y Félix López, "El país de los Pozos"

Pero hubo alguno que empezó a mirar hacia dentro... y entusiasmado con aquella sensación que experimentaba en su interior, trató de ahondar más.

Como las cosas que había ido metiendo en el brocal le molestaban, prefirió librarse de ellas y las echó fuera. Y el ruido lo fue eliminando, hasta quedarse en silencio.

Entonces, en el silencio del brocal, oyó burbujear el agua allá abajo... y sintió una paz enorme, una paz viva, que venía de la profundidad.

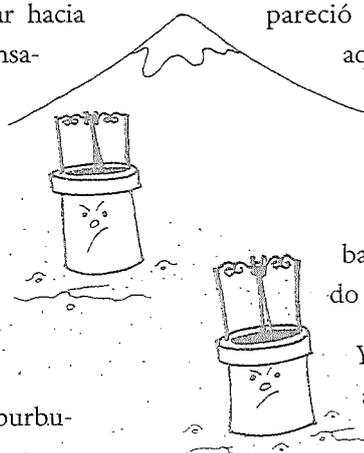
Y ya no eran sólo las manos, sino los brazos y... ¡todo el pozo!, el que se refrescaba y saciaba su sed en el agua.

Entonces el pozo experimentó que aquello, justamente, era su razón de ser: allí, en el fondo, se sentía él mismo. Hasta entonces había creído que el ser pozo era el tener un brocal muy grande, muy rico y adornado, bien lleno de cosas.

Y así, mientras otros pozos trataban de agrandar su brocal, para que el hueco fuera más grande y cupieran más cosas, éste, buceando en su interior, descubría que lo mejor de sí mismo estaba en la profundidad, y que era "más pozo" cuanto más profundidad tenía.

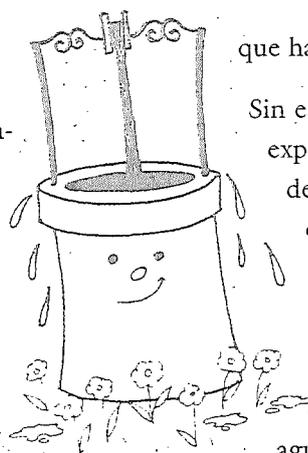
Feliz por el descubrimiento, intentó comunicarlo a los demás y comenzó a sacar agua de su interior. El agua, al salir fuera, refrescaba la tierra reseca y la hacía fértil y pronto nacieron las flores alrededor del pozo.

La noticia corrió enseguida. Las reacciones fueron muy variadas: unos se mostraron indiferentes ante el descubrimiento; otros sintieron la nostalgia de algo que, en el fondo, también ellos lo percibían. Otros despreciaron aquel "invento de poesía", como lo llamaron. Hubo a quien le



pareció una pérdida de tiempo aquel trabajo de sacar agua de su interior... Y la mayoría optó por no hacer caso, pues la verdad es que estaban muy ocupados rellenando de cosas sus brocales.

Ya se habían acostumbrado a la sensación que el tener cosas les producía y hasta se sentían a gusto con el ruido que había fuera...



Sin embargo, algunos intentaron la experiencia. Y después de librarse de las cosas que los rellenaban, encontraron también el agua en el interior.

A partir de entonces la sorpresa de éstos fue creciendo: comprobaron que, por más agua que sacaban de su interior para esparcirla alrededor suyo, no se vaciaban, sino que se sentían más frescos y renovados....

Y, al seguir profundizando en su interior, descubrieron que todos los pozos estaban unidos por aquello que era su misma razón de ser: el agua. Así comenzó una comunicación "a fondo" entre ellos, porque las paredes del pozo dejaron de ser límites infranqueables. Se comunicaban "en profundidad", sin importarles cómo era el brocal de uno o del otro, ya que eso no influía en lo que había en el fondo.

Eso sí: en cada pozo el agua adquiría un sabor, incluso unas propiedades distintas: era lo característico del pozo.

Pero el descubrimiento más sensacional vino después, cuando los pozos que ya vivían "su profundidad" llegaron a la conclusión de que el agua que les daba la vida y que era su "razón de

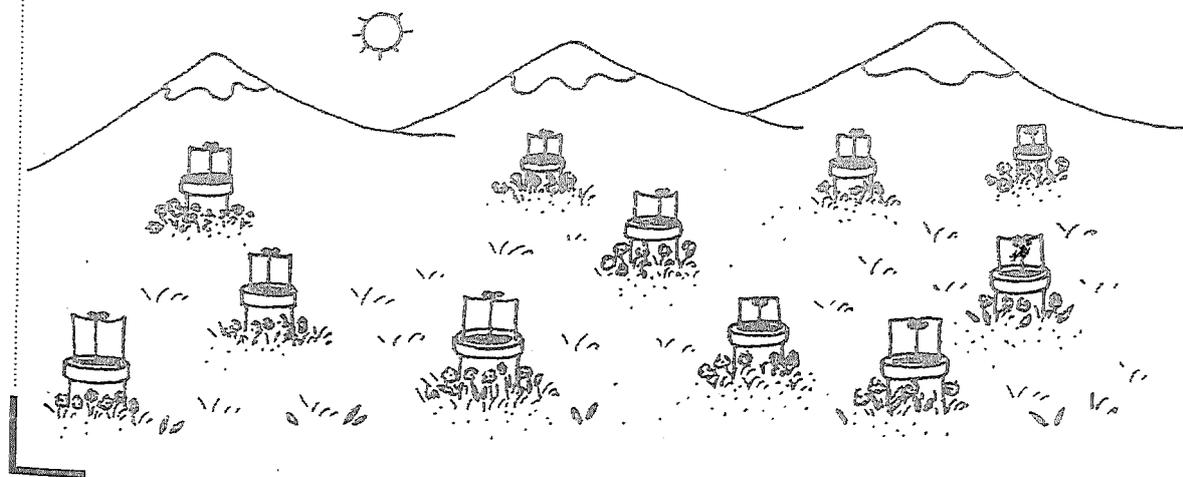
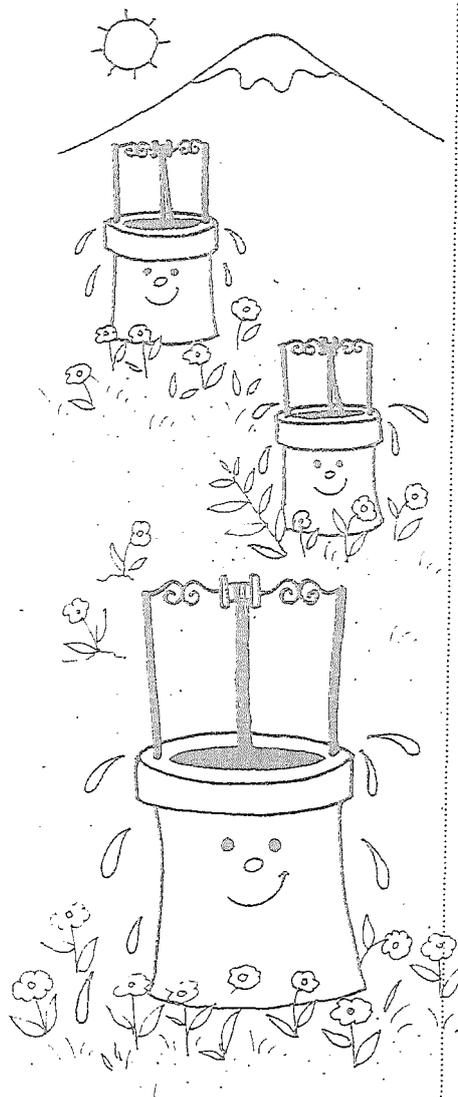
ser", no nació allí mismo, en cada uno, sino que venía para todos de un mismo lugar... y bucearon siguiendo la corriente de agua... Y descubrieron... ¡el manantial!

El manantial estaba allá lejos, en la gran Montaña que dominaba el País de los Pozos y cuya presencia apenas habían percibido, pero que estaba allí: majestuosa, serena, pacífica... y con el secreto de la vida en su interior.

La Montaña siempre había estado allí: unas veces apenas visible, entre brumas, otras veces radiante, siempre vigilante y dándose cuenta de todo lo que ocurría en torno suyo. Pero la verdad es que los pozos habían estado muy ocupados en adornar su brocal y apenas se habían molestado en mirar a la Montaña.

La Montaña también había estado siempre aquí; en la profundidad de cada pozo, porque su manantial llegaba hasta ellos haciendo que fueran pozos.

Desde entonces, los pozos que habían descubierto su ser, se esforzaban en hacer más grande su interior y en aumentar su profundidad, para que el manantial pudiera llegar con más facilidad hasta ellos... Y el agua que sacaban de sí mismos iba embelleciendo la tierra y transformaba el paisaje...



Sugerencias para trabajar en clase:

1. Leer y aclarar

El profesor o la profesora le entregará a cada estudiante una copia del cuento y los dejará leerlo con atención. Después les aclarará la o las palabras que no entiendan, para que todos puedan comprender bien la lectura.

2. Dialogar y representar

Una vez que todos han entendido la lectura del cuento, se les invita a representarlo en un mural, pizarra o papel. Para eso, se pueden hacer equipos de trabajo de unos 5 estudiantes cada uno. Cada equipo tendrá que dialogar sobre el sentido del cuento, viendo qué significado tienen los distintos elementos que se mencionan (p. ej. qué representan los pozos, el brocal, lo profundo del pozo, las cosas que llenan el brocal, el agua, el manantial, la Montaña, etc...). Después, hará su representación, dando amplio margen a la creatividad de cada equipo, sin dar la interpretación a que ha llegado el grupo. Eso lo harán entre todos en el paso siguiente.

3. Interpretar entre todos

Con todo el grupo de estudiantes, se abre un diálogo interpretativo de la lectura. El profesor o la profesora deben enfatizar estos elementos con su respectivo significado:

- ☉ El hecho de "descubrir" la profundidad del yo... el reconocerse como un ser digno, sujeto de derechos y deberes.
- ☉ La dignidad esencial compartida por todas y cada una de las personas y la igualdad fundamental de derechos y deberes de todos... el agua que es la misma para todos.
- ☉ La condición de ser único e irrepetible... el agua que toma un sabor y unas características propias en cada pozo, aunque sigue siendo la misma "agua".
- ☉ La fuente única de los derechos y deberes de las personas... la gran Montaña o la naturaleza humana.
- ☉ La libertad como condición de todo este descubrimiento y su vivencia... todos los pozos lo presentían, pero sólo unos se aventuraron... ¡y comenzaron a vivir en plenitud!
- ☉ La fecundidad social de este descubrimiento... se comunicaban en profundidad y la tierra se volvió fértil y florida

Actividad

1

Motivemos de otra forma

Video: Caminemos por nuestra libertad^(*)

Para estimular la reflexión sobre la libertad de las personas

1. Preparar la actividad: planificar

El profesor o la profesora planificará la actividad teniendo en cuenta:

- ☉ El momento apropiado de acuerdo con el desarrollo curricular.
- ☉ Revisará con anticipación el material a fin de conocerlo en profundidad.
- ☉ Se asegurará que el equipo y las condiciones de la sala sean las adecuadas.

2. Entre todos: ver, oír, sentir

Se establece el ambiente apropiado y se proyecta el Video *Caminemos por nuestra libertad*.

Se recogen las primeras impresiones y los comentarios espontáneos sobre el material.

3. Reflexionar, opinar

Para la reflexión, el profesor o la profesora presenta las siguientes preguntas generadoras:

- ☉ ¿Qué es aquello que les pareció más interesante?
- ☉ ¿Las personas fueron siempre libres para hacer lo que quisieran?
- ☉ ¿Realmente, somos libres?
- ☉ ¿Por qué la libertad también tiene sus límites?
- ☉ ¿Qué comentarios les merece la presencia y el mensaje de la persona mayor?
- ☉ ¿Qué trata de representar?

^(*) El video puede ser solicitado al Centro de Recursos Educativos (CRE) en el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). Fax: (506) 234-0955, San José, Costa Rica.

4. Aclarar y definir

Este es el momento oportuno para definir algunos términos que pueden ser más o menos conocidos.

Conversar sobre:

- ⊗ Responsabilidad
- ⊗ Deber

El profesor o profesora podrá buscar ejemplos que le permitirán graficar y diferenciar de forma clara estos conceptos.

5. Compartir nuestra experiencia

El profesor o la profesora promoverá el diálogo y la discusión en pequeños grupos y planteará los siguientes asuntos:

- ⊗ De tu propia experiencia ¿consideras que tienes libertad para hacer lo que quieras? ¿Cuáles son tus comentarios?
- ⊗ Comenta los casos en los que consideras que no eres libre. ¿Por qué sucede esto? ¿Qué puedes hacer para lograr esa libertad? ¿Implica responsabilidades?
- ⊗ ¿Por qué las libertades están ligadas a las responsabilidades?
- ⊗ ¿Qué recomendaciones podemos dar para que se respeten nuestras libertades?
- ⊗ ¿Qué recomendaciones damos a quienes asumen sus libertades?

6. Ser creativos

El profesor o profesora estimulará la actividad creativa entre sus estudiantes:

- ⊗ Individualmente, pueden dibujar, pintar o utilizar cualquier medio que les permita graficar el Video o una experiencia referida al tema.
- ⊗ En grupo, pueden desarrollar actividades tales como, dramatizaciones, musicales, producciones radiofónicas, preparación de materiales, escritos o gráficos, etc.

La p
suj
resp
Der

La p
resp

...la libe
reconoc
bros de

¡HOLA! ¡Q
TA SOS!
MÁS?



La persona como sujeto de derechos y responsabilidades: los Derechos Humanos

La persona humana como sujeto de derechos y de responsabilidades

Cuando los representantes de los países del mundo, integrantes de la Organización de las Naciones Unidas, se reunieron en 1948 en la ciudad de París, en Francia, para escribir y comprometerse a respetar todos juntos la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, partieron de la afirmación más hermosa y profunda que se pueda decir acerca de la persona humana.

...la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la **dignidad intrínseca**... de todos los miembros de la familia humana...



Con ello estaban diciendo que sólo habrá verdadera armonía en el mundo cuando todos reconozcamos y respetemos la **dignidad** de los seres humanos. Pero... **¿qué significa dignidad?**

La **DIGNIDAD** es una cualidad de la persona humana por la cual ella es merecedora de algo considerado **VALIOSO**.



Por eso en la vida cotidiana oímos decir:

- ☉ Es digno de elogio.
- ☉ No se dignó hablarle.
- ☉ Se indignó cuando le dieron esa respuesta.

Y es que, en estos casos, se supone que la persona humana merecía el reconocimiento de **algo valioso**: un elogio o unas actitudes más propias de ella, es decir, que no se le ofendiera negándole la palabra o dándole una mala respuesta.

La idea de **DIGNIDAD**, entonces, siempre va unida a la idea de **VALOR**.

El VALOR es lo que tiene SIGNIFICADO para las personas.

La vida está llena de VALORES. Hay valores económicos, como cuando decimos: ¿cuánto vale esa cosa? Hay valores artísticos, como cuando al ver una obra de arte pensamos: ¡qué valiosa es! Hay, también, valores deportivos, como cuando decimos: ¡ese equipo sí que es valioso! Y, en fin, hay muchos valores; tantos cuantas son las cosas que tienen un SIGNIFICADO para las personas.

Pero hay unos valores muy especiales, que tienen un significado del todo decisivo para los seres humanos:

aquellos que están en la realidad más íntima y profunda de los seres humanos, que los hacen ser, precisamente, seres humanos.

A esos valores los llamamos **los derechos y los deberes humanos**. Son los que hacen que todos los seres humanos sean personas. Cada uno de nosotros está llamado a descubrir, a reconocer y a respetar esos valores. Sólo reconociéndolos y respetándolos, se reconoce y se respeta la condición de personas que todos tenemos:

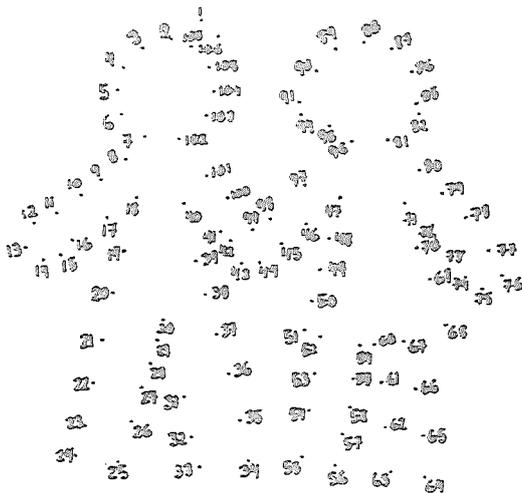
“Sólo cuando una persona decide:

‘Soy alguien; soy alguien digno de vivir, estoy comprometido a ser yo mismo’, el cambio se vuelve posible”.

Carl Rogers, Libertad y creatividad en la educación.

Por eso, la persona humana se define **como un ser de valores, como un sujeto de derechos y de responsabilidades, es decir, como un ser digno:**

- ⊙ esa dignidad implica el conocimiento de sí mismo y de los demás;
- ⊙ esa dignidad implica la valoración de sí mismo;
- ⊙ esa dignidad implica un compromiso por querer realizarse;
- ⊙ esa dignidad implica luchar honestamente por ser alguien;
- ⊙ esa dignidad implica creatividad para desarrollarse como persona;
- ⊙ esa dignidad implica luchar mano a mano por y con los demás;
- ⊙ esa dignidad implica promover el reconocimiento y el respeto de esos derechos y responsabilidades fundamentales, que nos constituyen en personas.



Los seres humanos tienen dignidad, son personas, no simples números.

Con los valores ¿quién se atreve?^(*)

Fernando Onetto

Como las palabras no se pueden guardar en arcones o roperos, se han inventado los documentos y sus marcos conceptuales para que sean encerradas y no molesten. Porque si hay algo con lo que no nos tropezamos todos los días, es con los documentos educativos, sobre todo con sus partes teóricas o conceptuales, con las que nadie nos pide estar de acuerdo y que no nos comprometen a hacer nada concreto.

Dejamos sentado por adelantado que no creemos que esta época que nos ha tocado vivir sea peor que otras, que sea una época decadente. Y, si lo fuera, no dejaría de ser la única que podemos vivir, es *nuestra* época histórica. Aquellos que cargan los acentos apocalípticos al describir los tiempos actuales, no están convocando a un compromiso, sólo invitan a una desertión de la historia. Además, están cometiendo un error básico de interpretación, pareciera que nos hablan desde algún lugar que estuviera "afuera" de la historia y que les permitiera mantenerse ajenos e incontaminados. La situación actual, en la que reina el escepticismo frente a los valores, ha sido construida entre todos. En ella estamos todos sumergidos; su proceso, sus rasgos actuales nos atraviesan tanto a los optimistas históricos como a los pesimistas; porque el ser humano *está sumergido* en su situación histórica, aunque no *esté absorbido* por ella. La historia no transcurre vanamente para nadie, la trayectoria de su proceso nos afecta abriendo algunas perspectivas de pensamiento y cerrando otras, despertando algunas sensibilidades y adormeciendo otras. Esta figura "postmoderna"⁽¹⁾ de la cultura a la que de modo provisorio podríamos llamar la cultura del fragmento y de la imagen eficaz, califica nuestros vínculos cognoscitivos, emotivos y operativos con el mundo. Por lo tanto, la pregunta adecuada no sería: ¿qué le ha ocurrido a la humanidad para volverse escéptica? la pregunta adecuada es: ¿qué nos ha ocurrido a todos para que los valores tradicionales se nos hayan ocultado, para que hayan perdido su manifestación atractiva y convocante?

^(*) Extraído de: *Con los valores, ¿quién se atreve?* Fernando Onetto. Edit. Bonum, Buenos Aires, Argentina, 1994.

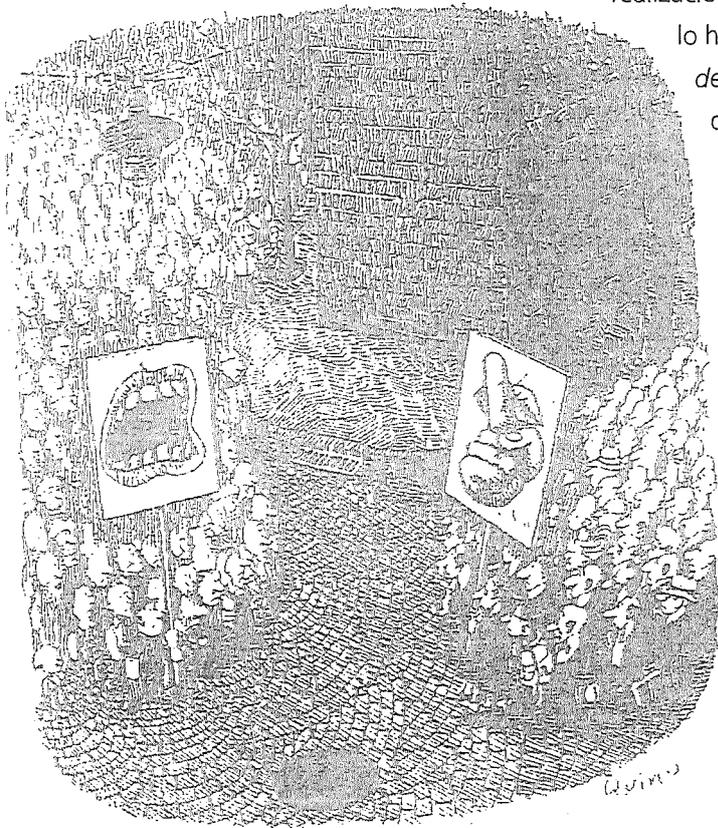
⁽¹⁾ Para citar sólo algunos textos que se han convertido en obras clásicas: Jean-François Lyotard, *La condición postmoderna, Informe sobre el saber*, trad. M. Antolin Rato, Ed. R. E. I. Bs. As., 1987; Gianni Vattimo y Pier Aldo Rotelli, *El pensamiento débil*, Ed. Cátedra, Madrid, 1990; G. Vattimo, *La sociedad transparente*, Paidós-ICE, Barcelona, 1990.

Los derechos humanos

Declaración

El 10 de diciembre de 1948 se firmó en París la **DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS** como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella promuevan mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos...

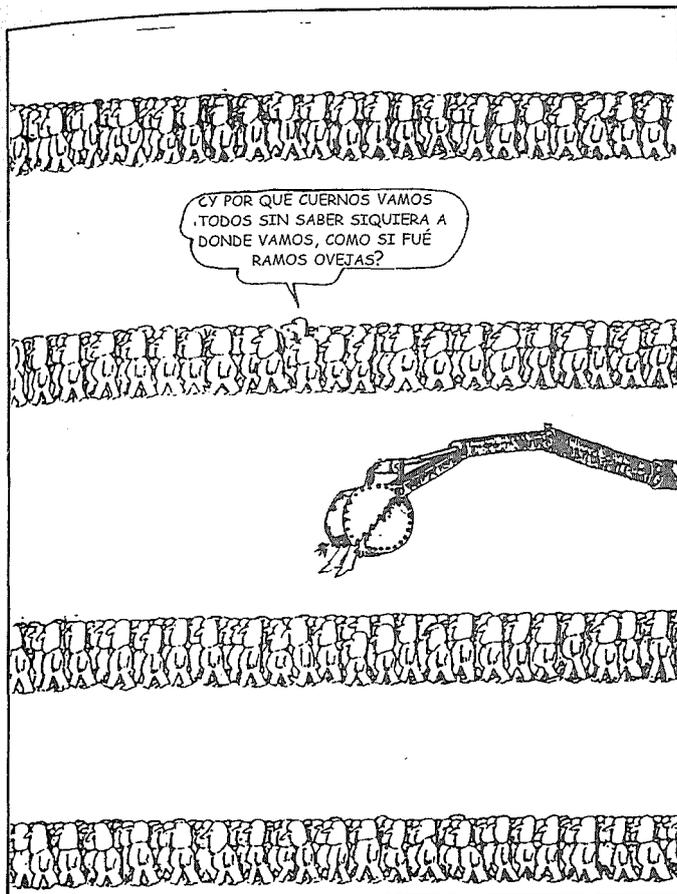
Proclama, Declaración Universal de los Derechos Humanos.



El reconocimiento y la promoción del respeto de esos *derechos y deberes humanos fundamentales*, ha sido una larga y dura tarea para los seres humanos. Después de una de las más inhumanas, terribles y dolorosas guerras que se ha vivido en toda la historia –la II Guerra Mundial (1939-1945)– y que le costó la vida a más de 50 millones de personas, la humanidad ponderó su sufrimiento y tomó una conciencia más viva de su dignidad. Por eso, los representantes de los países del mundo reconocieron, escribieron y se comprometieron a luchar por respetar y promover esos derechos y deberes humanos fundamentales.

El reconocimiento de la dignidad de la persona humana, de sus derechos y de sus deberes fundamentales, no es incompatible con *la libertad y la autonomía de las personas*, sino que, por el contrario, se convierte en su salvaguardia. Efectivamente, el origen de las sociedades, de las culturas, de los adelantos técnicos, y, en fin de todas las realizaciones humanas, ha sido el ser humano. Y lo ha sido precisamente gracias a *su libertad de opciones*: por su libertad no sólo se descubre y se reconoce como un ser digno, sino que ella le impulsa constantemente a proyectar su propia vida... *¡a crecer como persona!*

La libertad se realiza en la solidaridad: cada persona crece en dignidad humana en la medida en que empeña sus propios valores en la promoción de los valores y de la originalidad de los otros. No es en la oposición ni en la negación de la libertad como el ser humano se personaliza... no es los unos contra los otros...



Donde los derechos son totalmente pisoteados reina el silencio y la inmovilidad que no dejan ninguna traza en la historia.

R. Maheu, Prólogo a la obra *Le droit d'être un homme*.

La libertad se construye activamente:

Con frecuencia hay la tentación de decir que tales derechos y deberes son utópicos, inútiles o ideales. Pero si seguimos este mismo razonamiento, ¿no sería igualmente *utópico*, inútil o ideal intentar hacer **bien** cualquier cosa, o dar un consejo a alguien, o enseñarle algo a alguna persona?

Los valores no son realidades ya hechas. Pero cuando una persona **se compromete** con su mundo, hace que estos valores **se conviertan** en realidades. Si somos personas *comprometidas*, haremos vida esos derechos y deberes fundamentales. En cambio, si evadimos este compromiso, lo que en realidad estamos haciendo es ser cómplices de una situación injusta, que acabará destruyendo a los demás y destruyéndonos a nosotros mismos.

La esperanza es que tanto las **constituciones políticas**, como todas las demás **normas de convivencia humana**, se basen en estos derechos y deberes humanos fundamentales. Pero el reconocimiento, la defensa y la promoción de ellos exige una acción constante, que no sólo es tarea de unos pocos, sino de todos: *desde las personas individuales hasta los Estados*. Y por eso también se han creado, y se siguen creando, instituciones que tutelen los *derechos humanos*.

La Corte Interamericana de Derechos Humanos

En nuestro siglo, la creación de la ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) ha sido el paso más importante que se ha dado en el mundo en ese sentido. Fue creada en el año 1945, cuando acababa de terminar la 2^a Guerra Mundial, que tanto dolor y miseria trajo a la humanidad. Y se creó, precisamente, para tratar de evitar las guerras en el mundo. Hoy día forman parte de la ONU aproximadamente 179 países.

Pero también en los distintos continentes se han creado instituciones para proteger y promover los derechos humanos y las buenas relaciones entre los países. En el nuestro se creó la ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS (OEA). La OEA tiene varios organismos, que se encargan de distintos asuntos. Uno de ellos es también la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

En el año 1969 los países miembros de la OEA se reunieron en San José de Costa Rica y aprobaron la **Convención Americana sobre Derechos Humanos**, también conocida como **Pacto de San José**. En esta Convención se reafirmaron muchos de los derechos fundamentales consagrados en la *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Pero lo más importante es que al mismo tiempo se acordó crear la *Corte Interamericana de Derechos Humanos*, para conocer los casos de violaciones de los derechos humanos por parte de algún gobierno.

La Corte tiene sus oficinas en Costa Rica y comenzó a funcionar el 3 de setiembre de 1979. Está for-



En la época
que el bie
principalme
de los dere
persona hu
la misión p
bres de go
dos cosas:
cer, respe
lar y prom
de otro,
dano el
respectiv
campo i
chos de
hacerle
miento
oficio
público

Juan

En la época actual se considera que el bien común consiste principalmente en la defensa de los derechos y deberes de la persona humana. De aquí que la misión principal de los hombres de gobierno deba tender a dos cosas: de un lado, reconocer, respetar, armonizar, tutelar y promover tales derechos; de otro, facilitar a cada ciudadano el cumplimiento de sus respectivos deberes. Tutelar el campo intangible de los derechos de la persona humana y hacerle llevadero el cumplimiento de sus deberes debe ser oficio esencial de todo poder público.

Juan XXIII, Pacem in Terris.

mada por siete abogados de distintos países, que desempeñan la labor de jueces. La obligación principal de la corte es atender las denuncias por violación de los derechos humanos. Pero sólo puede juzgar a un gobierno si su país ha aceptado respetar la autoridad de este Tribunal. Al mes de febrero de 1995 han aceptado acatar la autoridad de la Corte los siguientes países: Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Suriname, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela.

La Corte sólo atiende denuncias que se refieran a violaciones de derechos humanos y después de que se ha intentado resolver el caso ante los tribunales del propio país. Si los tribunales del país resuelven en contra de quien hace la denuncia, o si pasa el tiempo y no dan ninguna resolución, entonces la persona tiene el derecho de enviar su denuncia a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, que está en Washington, Estados Unidos.

La Comisión estudia la denuncia y, si considera que hay razón, se comunica con el gobierno que ha sido acusado, para tratar de buscar una solución amistosa entre el gobierno y quien hace la denuncia. Si esto no es posible, entonces realiza una investigación. Luego hace un informe que envía a la Corte para que comience el juicio.

Cuando un país quiere denunciar a otro país por estar violando los derechos humanos, lo puede hacer directamente ante la Corte.

Otra obligación de la Corte es atender las consultas que le hagan los países o la Comisión cuando hay dudas en la interpretación de algún artículo de la Convención. Esto es muy importante, pues permite orientar a los países para que sus políticas vayan de acuerdo con el respeto de los derechos humanos.

Todos estos esfuerzos tienen una finalidad común: la salvaguardia de los derechos y deberes de las personas... comenzando por el primero de todos: LA LIBERTAD.

Actividad

2

3

4

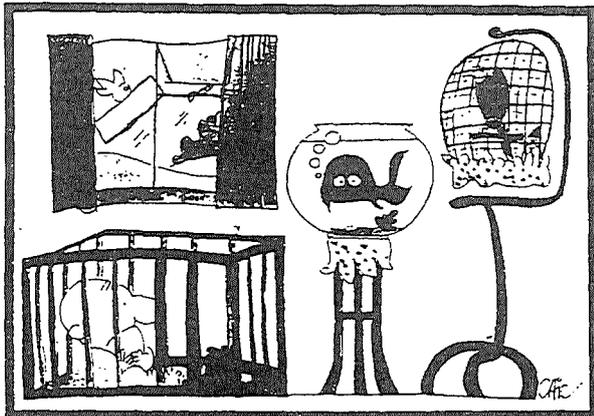
La libertad como derecho humano

LA LIBERTAD ES VUESTRA UNICA RIQUEZA; IDEBEN GRITARLA!, IDEBEN AULLARLA! CADA VEZ QUE UN HOMBRE RECLAMA LIBERTAD ES COMO UN SOL PARA SUS HERMANOS. LOS QUE ESTAN AL SERVICIO DE LA LIBERTAD NO MORIRAN JAMAS, SON LA LUZ DE SUS SEMEJANTES.

Monseñor Oscar Arnulfo Romero, en el entierro de un campesino asesinado.

La libertad

La palabra **libertad** está demasiado gastada. En nuestros días se le ha exaltado tanto que casi se ha convertido en una palabra vacía. Y sin embargo, todos los hombres suspiran por ser libres. No hay idea ni palabra más universal, aunque por ella se entiendan cosas muy diferentes. Se le emplea como supuesto, como medio y como fin. La invocan los que la limitan y los que la promueven; los dominadores y los dominados: "¡Libertad, cuántos crímenes se cometen en tu nombre!"



invocan los que la limitan y los que la promueven; los dominadores y los dominados: "¡Libertad, cuántos crímenes se cometen en tu nombre!"

Pero, **¿qué es la libertad?**

Es una propiedad de la voluntad por medio de la cual las personas tienen la capacidad de *elegir* y de *actuar*.

¿Cuántas clases de libertad hay?

Hay cuatro clases:

Libertad física

En este primer nivel de la libertad se trata de la simple posibilidad corporal de actuar. El que no está atado puede caminar; el que no está encarcelado puede ir a donde quiere. En este sentido, la libertad física se aplica aun a los animales. Y así decimos que un pájaro es *libre* cuando no está enjaulado.

Libertad de coacción

Consiste en no sufrir coacción. El diccionario define la coacción como "la fuerza que se hace a una persona para que haga o diga algo". La coacción o violencia puede ser *interna*, como el miedo o las

La libertad, So
los más precio
los hombres d
con ella no p
los tesoros qu
rra, ni el ma
libertad, así e
puede y deb
da; y, por el
tiverio es e
puede venir

Don Qu

La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra, ni el mar encubre; por la libertad, así como la honra, se puede y debe aventurar la vida; y, por el contrario, el cautiverio es el mayor mal que puede venir a los hombres.

*Miguel de Cervantes,
Don Quijote de la Mancha.*

drogas, o externa, como la fuerza física. Cuando hay coacción, entonces no hay libertad.

Libertad de elección o psicológica

Consiste en que nuestras decisiones pueden dirigirse a cualquier dirección. Es decir, consiste en que podemos optar por esto o aquello, sin obligación de escoger algo determinado. Si algo nos atrae poderosamente tenemos la facultad de dominar el atractivo y tomar una decisión hacia un objeto menos atractivo.

Aquí está la esencia de la libertad: la autodeterminación, el dominio del acto propio. No basta que el sujeto no está determinado por nada, es necesario que él mismo se determine, que sea el autor de su acto, la causa de su actividad, que se dé a sí mismo los motivos de su actuación.

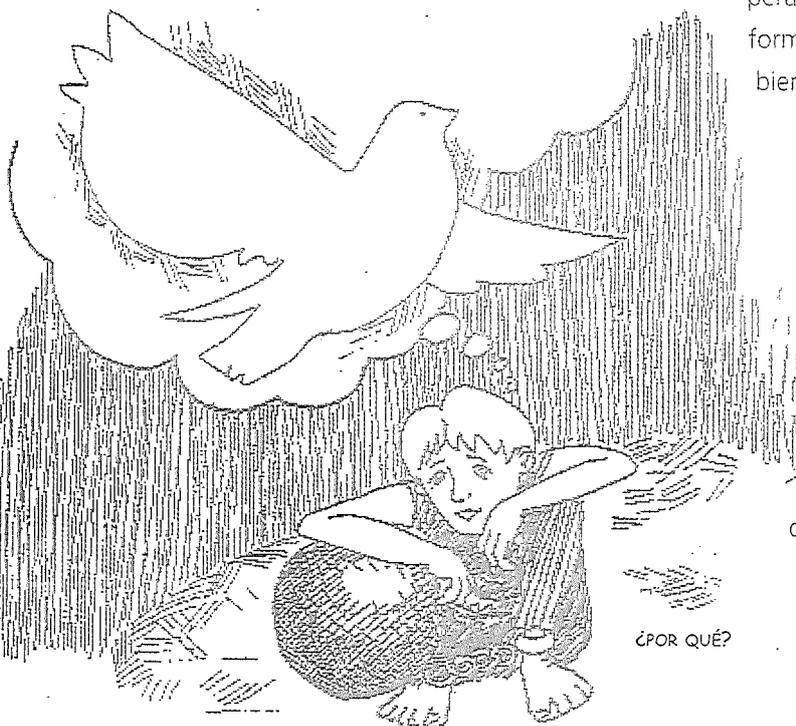
Libertad ética o moral

Es la capacidad de elegir entre los distintos bienes que se le presentan a la persona humana. Y hacerlo con plena conciencia. Poder decidir entre lo que es mejor y lo que no lo es, a pesar de las propias conveniencias y de acuerdo con ciertos principios, es una señal de la libertad como propiedad exclusiva del hombre.

Nadie puede negar que la humanidad progresa creadoramente en la historia. El ser humano progresa porque es libre, porque su capacidad de creación lo impulsa a superar los condicionamientos y a superarse a sí mismo, a intentar nuevas formas de vida y a transformar el ambiente que lo circunda.

¿Es absoluta la libertad?

La libertad no es, ni puede ser, absoluta. Y aquí está precisamente el primer límite de la libertad: **es humana**. Ella tiene los mismos condicionamientos personales y circunstanciales que tiene el ser humano.



¿POR QUÉ?

Condicionamientos personales

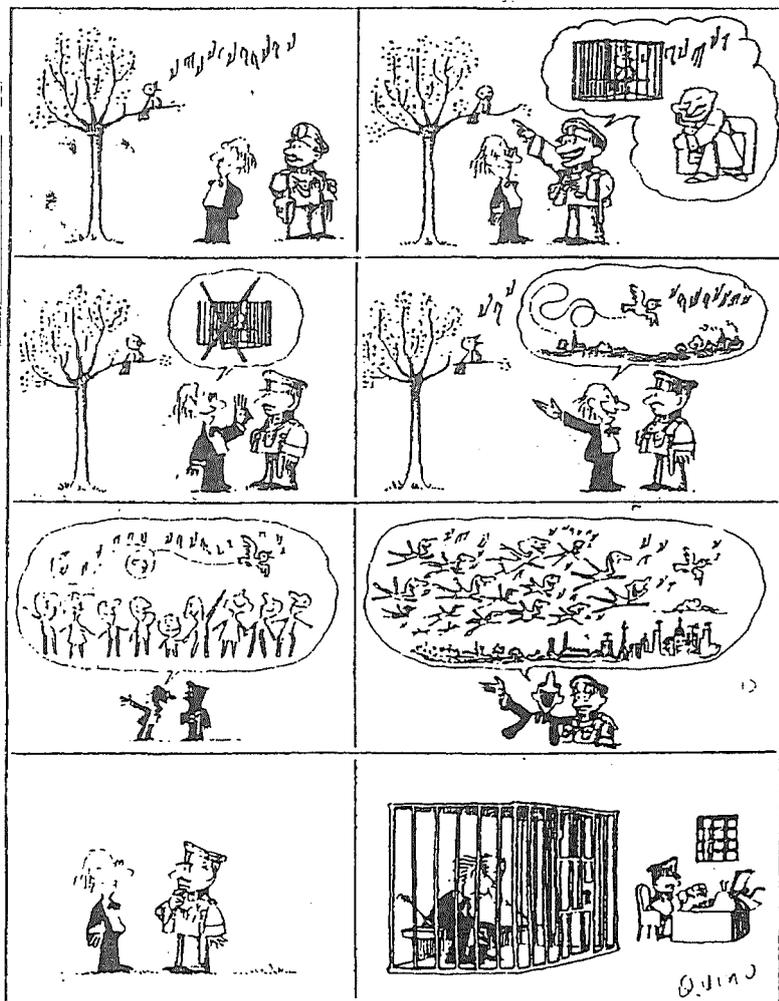
Fisiológicos. La estructura somática y el temperamento de las personas, que a su vez se explican por el sistema nervioso y endocrino y por el código genético de cada individuo, tienen una influencia

importante, pero nunca decisiva, en los actos libres de las personas.

Psicológicos. En cada uno hay una influencia de las fuerzas psíquicas de origen inconsciente, pero no imposibilitan la libertad de nuestros actos: *la condicionan, pero no la determinan.*

Condicionamientos circunstanciales

También, en el orden de las cosas externas a la persona humana, hay muchos factores de influencia, pero no llegan a determinar al ser humano en su actuar libre y responsable. Tanto los factores **económicos, como sociales, culturales, de tipo político, educativos y aun teológicos**, influyen, pero no destruyen la libertad humana.



Si no aprendemos a amar y a respetar la libertad en nosotros mismos, no la amaremos ni la respetaremos en los demás.

Por eso, al ser humano se le educa para la libertad. La persona aprende a ejercitarse en la libertad: *a través del aprendizaje, de mi experiencia y de mis sucesivas elecciones voluntarias, conscientes y responsables, es como me voy formando en el ejercicio de la libertad.*

Si la libertad no es absoluta, **¿qué relación hay entre ella y la vida social?**

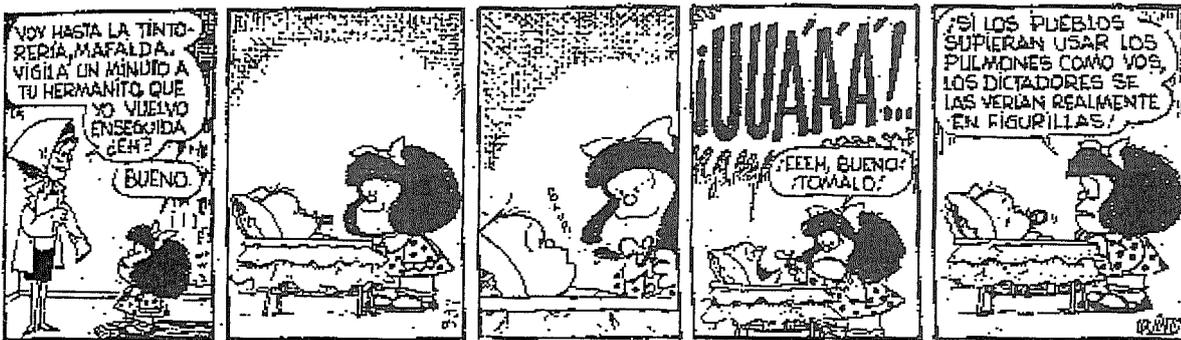
Aunque la libertad es necesaria para la autorrealización personal, no basta porque el hombre es esencialmente social: necesitamos de la



Como d... a la resp...

convivencia y de la colaboración de los demás. De ahí la necesidad de que la organización política, los poderes democráticos y legítimamente constituidos, como por ejemplo el Estado, ordene el ejercicio de la libertad. Y que lo hagan con vistas a *la realización del bien común total*.

El Estado legítimo, por tanto, tiene la facultad de limitar los derechos de los individuos con vistas al *bien común*. Pero como su fin es procurar ese mismo *bien común*, jamás puede impedir totalmente la libertad, como tampoco puede permitir que cada individuo haga lo que le venga en gana, porque una libertad total —en el sentido salvaje de hacer lo que me da la gana— se convierte en anarquía y violencia. El Estado está, entonces, obligado a reconocer, respetar y tutelar la libertad de las personas a fin de que su ejercicio no lesione el disfrute de los derechos y el cumplimiento de los deberes de los demás. La libertad se convierte, entonces, en un **DERECHO**.



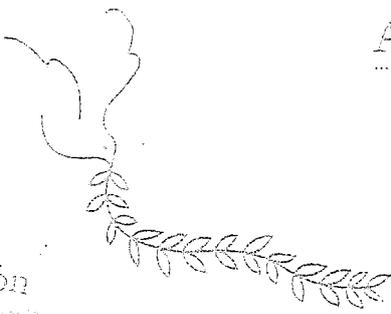
La libertad como derecho humano

Como derecho, la libertad va íntimamente unida a la responsabilidad.

En la larga historia de las luchas de la humanidad por el reconocimiento y el respeto de los derechos y de los deberes intrínsecos de las personas, que expresan su eminente dignidad, la libertad ocupó, siempre, el primer lugar: la meta ha sido que las personas, las instituciones, las sociedades y los Estados afirmaran su convicción sobre este derecho humano fundamental.

Algunos ejemplos históricos

Declaración



...todos los hombres son por naturaleza igualmente libres e independientes y tienen ciertos derechos innatos, de los cuales, cuando entran en estado de sociedad, no pueden por ningún pacto privar o desposeer a su posteridad: a saber, el goce de la vida y de la libertad, con los medios para adquirir y poseer la propiedad, y buscar y conseguir la felicidad y la seguridad.

Declaración de Derechos de Virginia, Estados Unidos, año 1776.

Ningún hombre libre será detenido, puesto en prisión, colocado fuera de la ley, expatriado o de alguna manera violada su personalidad, ni perjudicado o condenado, sino por el juicio de sus pares o la ley del país.

Carta Magna, Inglaterra, año 1215.

La finalidad de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.

Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, Francia, año 1789.

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos... Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración... Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Declaración Universal de Derechos Humanos, ONU, año 1948.

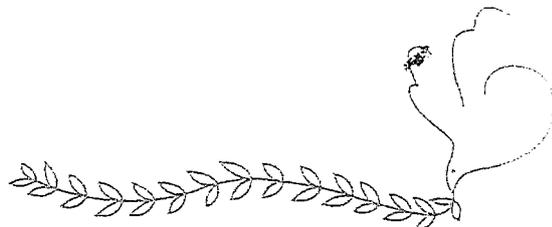
Todo ser humano tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona...

Nadie puede ser privado de su libertad, sino en los casos y según las formas establecidas por leyes preexistentes.

Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, año 1948.

Toda persona tiene derecho a la libertad y a la seguridad personales... Nadie puede ser privado de su libertad física, salvo por las causas y en las condiciones fijadas de antemano.

Convención Americana sobre Derechos Humanos, año 1969.



Esta es una
Contribución
libertad al
tengamos

A pesar de este reconocimiento ya universal, la libertad del ser humano, y muchos de sus otros derechos no menos decisivos, sigue siendo pisoteada. Muchos grupos humanos sufren dominaciones arbitrarias, sujetamientos despóticos y, a veces, hasta con una aceptación dolorosa de parte de los oprimidos.

¿Por qué sigue siendo esto así? ¿Por qué no todas las personas o grupos asumen de frente el reconocimiento y la defensa de la libertad? Porque la libertad es libertad de opción... porque puede negarse uno mismo o negar a otros el ejercicio de este derecho humano fundamental... porque no hay educación en y para los derechos humanos más fundamentales...

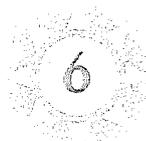
Esta es nuestra tarea:

Contribuir al reconocimiento, defensa y promoción de la libertad allí donde estemos y con los medios honestos que tengamos a la mano

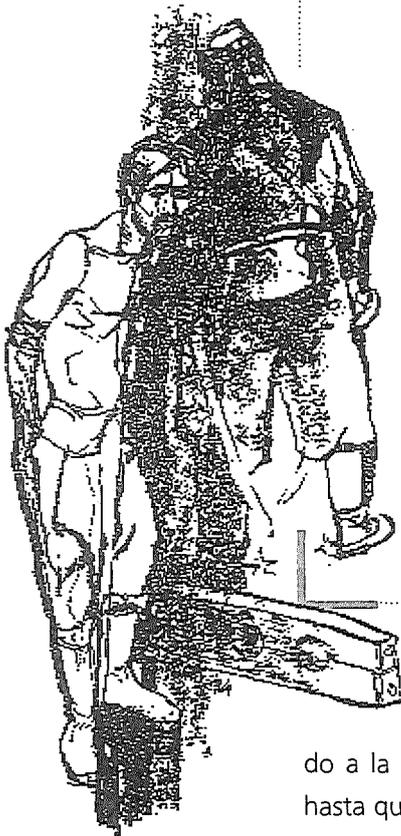
La Declaración Universal de Derechos Humanos, que es el instrumento más acabado sobre *los derechos y los deberes humanos fundamentales*, no sólo reconoce *la libertad* como un derecho, sino que la explicita en varias libertades muy concretas y particulares. Algunas de ellas son:

- el derecho a la libertad: la negación de la esclavitud y de la servidumbre
- el derecho a la protección de la libertad personal
- el derecho a la libertad de opinión y de expresión
- el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión
- el derecho a la libertad de residencia y de circulación
- el derecho de rectificación y de respuesta.

Actividad



El respeto por la libertad individual^(*)



Cantando estaba una vez
en una gran diversión
y aprovechó la ocasión
como quiso el Juez de Paz...
Se presentó, y ahí nomás
hizo una arriada en montón.

Juyeron los más matrereros
y lograron escapar.
Yo no quise disparar;
soy manso y no había por qué.
Muy tranquilo me quedé
y así me dejé agarrar.

José Hernández, "Martín Fierro"

En estas dos estrofas Martín Fierro relata cómo fue detenido ilegalmente por el Juez de Paz y llevado como soldado a la frontera con los indios, donde padeció males sin cuento, hasta que logró escapar.

Estamos ante un atentado contra la libertad individual. El artículo 18 de la Constitución Nacional dice: "nadie puede ser arrestado sino en virtud de orden escrita de autoridad competente". No rigiendo el estado de sitio, la única autoridad competente es el juez penal cuya jurisdicción corresponda. Si se establece el estado de sitio, el presidente de la Nación dispone de la facultad de ordenar el arresto por razones de seguridad, pero la persona arrestada puede optar por salir del país (artículo 23 de la C. N.). Esto ocurrió en Argentina.

¿Por qué? ¿Cuándo? ¿Qué pasó?

^(*)Del libro "Educación Cívica I" de Emilio Mignone. Ed. Colihue, 1986

^(**)Ilustración de Juan C. Castagnino para la edición de Martín Fierro, EUDEBA, 1962.

El der
la pro
esclav
servi

EL HOMBRE L
CON LA ESCL
FORMA DE ES
SE INDIVIDU

En la De
1948), e
En la D
Hombre
En la C
(1969),

El derecho a la libertad: la prohibición de la esclavitud y de la servidumbre

EL HOMBRE LIBRE NO QUIERE DOMINAR A OTRO; LA LIBERTAD ESTA EN IDENTICA ANTITESIS CON LA ESCLAVITUD Y CON EL AFAN DE MANDO. ASI, EL AFAN DE MANDO NO ES MAS QUE UNA FORMA DE ESPIRITU DE SUJECION. PORQUE EL DOMINADOR ES AQUEL QUE NO SABE SENTIRSE INDIVIDUO SINO EN FUNCION DE OTRO SER. EL DOMINADO.

M. Bontemplelli, La dona del Nadir.

La esclavitud y la servidumbre han sido verdaderas manchas negras en la historia de la humanidad: ¡el ser humano convertido en instrumento del mismo ser humano! Ha habido épocas más duras que otras... pero ni en el pasado, ni en el presente, ni en lo porvenir se justifica la esclavitud y la servidumbre. Las luchas de la humanidad por superar aquellas prácticas dolorosísimas y ultrajantes para la conciencia de la humanidad han dado sus frutos. El derecho a la libertad hoy está hermosamente consagrado como un derecho humano fundamental:

En la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), en el artículo 4.

En la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948), en el artículo I.

En la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969), en los artículos 6 y 27, inciso 2.

Pero esto no basta todavía. En el presente siguen dándose algunas formas de esclavitud y de servidumbre, a las que debemos oponernos con valentía como en otras épocas lo hicieron nuestros antecesores. Uno de los ejemplos más hermosos de la Centro América del siglo pasado la constituye la benemérita figura del sacerdote **don Florencio del Castillo**.

En efecto, desde el tiempo de la conquista fue costumbre de los españoles repartir entre sus hombres los pueblos de los indios y sus tierras. Durante cerca de 300 años, los pueblos indígenas ame-



ricanos fueron obligados a entregar cada año cierta cantidad de hombres para explotar las minas, cultivar la tierra, transportar cargas, trabajar en las haciendas y hacer muchas otras labores. Estos servicios forzados se conocían como mitas y encomiendas.

En 1810, el rey español convocó a las Cortes, en la ciudad de Cádiz, con el fin de elaborar una nueva Constitución. Las Cortes eran una especie de Congreso formado por representantes de todas las provincias de España. Entonces, por primera vez se invitó a las provincias de América a

mandar sus diputados. En estas Cortes de Cádiz, el representante centroamericano, el sacerdote don Florencio del Castillo, clamó por eliminar las mitas y encomiendas. Lo que sigue son extractos del discurso que entonces pronunció:

Hablo con toda la seguridad que me inspira la justicia de mi causa... hablo por la humanidad paciente; hablo por los afligidos indios del Nuevo Mundo que tanto merecen nuestra consideración, y hablo para que se ponga fin a los males y vejaciones que sufren...

La mita es una servidumbre personal que ha convertido en esclavos a los hombres libres; es un tributo de sangre humana que ha destruido y casi aniquilado a los indios... Echa por tierra los más preciosos derechos del hombre libre... A la terrible voz de la mita se ven obligados a separarse de lo más querido que tiene el hombre, a dejar sus padres, sus hijos, sus esposas para ir a los lugares y a los trabajos que se les indiquen. La mita destruye la elección que debe tener todo hombre li-

bre para trabajar en lo que más le guste, para vivir en la ciudad o en el campo y para hacer todo lo que no se opone a la razón y a las leyes.

No debemos olvidar que entre las propiedades de un ciudadano la más sagrada es la de ser la misma persona... Si no fuera así, ¿qué importancia que la sociedad respetase nuestros bienes si no respetase de la misma manera nuestros pensamientos? Pues esta propiedad tan sagrada es tan atrozmente ofendida respecto de los indios. Apenas han comenzado a cultivar la pequeña parcela que heredaron de sus mayores, se ven en la dura necesidad de abandonarla, tal vez antes de haber cogido el fruto de sus sudores, por obedecer a sus jueces que los han destinado al trabajo de las minas, haciendas o al ser-

vicio de u
propiedad
tiempo?

Todo ciud

su país, vi

familia. Ir

a manos

me a su

arrancad

espera

repúblic

tunas de

los ob

lios dis

societa

dividie

a ser fi

por y

a no S

do u

opra

Una

des

ma de

de n

vicio de un particular. ¿No es esto violar la propiedad y su seguridad personal a un mismo tiempo?

Todo ciudadano honrado que acate las leyes de su país, vive tranquilo en su casa en medio de su familia, sin que pueda ser incomodado por otro, a menos que la imperiosa voz de la patria lo llame a su servicio o defensa. Pero el indio es arrancado de su hogar y separado de su amada esposa y de sus tiernos hijos, no para servir a la república, sino para engrosar las opulentas fortunas de los particulares, para ser empleado en los oficios más penosos de la sociedad y en aquellos que más dañan y destruyen la salud... ¿Qué sociedad es aquella que se compone de unos individuos destinados a gozar y de otros obligados a servir y padecer? ¿Y podría subsistir largo tiempo un Estado constituido con esta desigualdad, a no ser en un Estado violento; es decir, causando la pobreza, la ruina y el abatimiento de los oprimidos?

Dotados los hombres de unas mismas facultades, aquellos que mejor las han cultivado hacen mejor uso de ellas. De modo que el hombre lo debe todo a su educación. Pero los indios no

pueden ni recibir ni dar esta educación, porque no bien se han endurecido sus miembros, cuando son destinados al servicio del cura, o empleados en otros oficios más penosos. Los padres tampoco pueden cumplir con la importante y penosísima obligación de educar a sus hijos; no pueden tener la dulce satisfacción de criar a sus hijos y comunicarle sus ideas.

Ya es tiempo de defender a los indios de la fea nota de perezosos con que han sido infamados por la codicia y la ingratitud. Apelo al testimonio de los diputados de América y de los demás señores que han puesto los pies en aquel continente. Digan si entre todos los habitantes de aquellos países hay algunos que trabajen más tiempo, con más tesón y en oficios más penosos que los indios. Si los españoles quieren ser libres, deben ser muy celosos de su libertad. La libertad de un solo individuo es ventajosa a todos; no se le puede despojar de ella sin ocasionarle privaciones que de uno en otro, como un mal contagioso, viene a afectar a todos los miembros de la sociedad.

*Florencio del Castillo,
(Costarricense, 1778-1834).*

En la sesión del 27 de octubre de 1812, las Cortes acordaron la abolición de las mitas y encomiendas.

Las libertades^(*)

Ser libre, disfrutar de la libertad es algo a lo que todos aspiramos y tenemos derecho. Pero, ¿qué es ser libre? Es una manera de ser en el mundo y de relacionarse que no resulta fácil expresar en términos positivos. Por eso, como en la Declaración, podemos intuirlo por medio de situaciones que se oponen a la libertad.

La Declaración señala dos situaciones contrarias a la libertad: la esclavitud y la servidumbre. La esclavitud es esa situación en que alguien, llamado amo, es dueño de una persona (el esclavo), la posee como puede poseer una cosa. La servidumbre es aquella situación en que alguien, llamado siervo, entrega a otro (patrón o amo) la mayor parte del fruto de su trabajo a cambio de vivir y trabajar en las tierras que pertenecen al señor. El señor es dueño del trabajo del siervo. Estos dos sistemas de relación son reconocidos por la Declaración Universal como contrarios a la libertad.

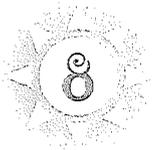
La esclavitud y la libertad también pueden darse en otros planos o campos de la vida humana. Entre personas, grupos, dentro de un mismo país, entre naciones, etc. Podemos ser en algún aspecto libres, y en otro, simultáneamente, esclavos (de sus pasiones, egoísmos, etc.) y hasta esclavizadores de otros.

La Declaración dice que “nacemos libres”, pero también podríamos decir con razón que no nacemos libres, sino que estamos llamados a la libertad, a ir haciéndonos libres en muchos aspectos de la vida.

El mundo debe llegar a ser una comunidad de hombres libres...

Las libertades públicas exigen como prerequisite, es importante señalarlo, la libertad política, para que el hombre actúe como lo juzgue conveniente, sin ser coaccionado por la represión o por el miedo.

Actividad



^(*)Del libro “Derechos Humanos, Pautas para una Educación Libertadora”, de J.J. Mosca y Luis Pérez Aguirre, Ed. Trilce, 1985, Montevideo, Uruguay.

La libertad personal: su protección por el recurso de Hábeas Corpus o exhibición personal

La *Libertad personal* es uno de los derechos más importantes que tiene el ser humano. Este derecho le garantiza a las personas que puedan andar libremente y que puedan ir de un lugar a otro dentro de su propio país, siempre y cuando respeten las leyes.

Pero a veces puede pasar que las autoridades de un país le impidan a una persona este derecho. Y que lo hagan sin una causa legítima. Por ejemplo:

- ⊗ cuando a una persona la mantienen encarcelada por tiempo indefinido sin que sepa cuál es la causa;
- ⊗ cuando una persona detenida, legítima o ilegítimamente, es maltratada o torturada;
- ⊗ cuando una persona encarcelada es mantenida en "calabozo" de manera prolongada y sin causa justa;
- ⊗ cuando no se permite a los familiares o a los abogados del detenido que lo vean;
- ⊗ o cuando en una institución de Gobierno se retiene a alguien en contra de su voluntad.

*La cárcel
duele... pero
nunca duele
tanto como
cuando es
injusta.*



En casos como esos a la persona se le está impidiendo su derecho de libertad personal. Y tiene entonces el derecho de defenderse y pedir que se le proteja contra esos abusos. A la protección legal con que cuentan las personas para defenderse en esos casos se le da el nombre de derecho de **HÁBEAS CORPUS**, o también derecho de **EXHIBICIÓN PERSONAL**.

Este derecho está reconocido en los grandes documentos del mundo contemporáneo sobre derechos humanos:

En la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), en los artículos 7, 8 y 9.

En la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948), en el artículo XXV.

En la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969), en el artículo 7, inciso 6.

Este derecho consiste en una solicitud que se envía a un juez para que él se encargue de proteger a la persona que ha sido maltratada en su libertad personal.

Para pedir la protección de la libertad personal no se necesita cumplir con nada especial. Ni siquiera un abogado. Cualquiera persona la puede solicitar. Puede ser la misma persona maltratada, un familiar, un amigo y hasta un desconocido de la persona detenida. Se puede presentar en cualquier clase de papel y se puede escribir a máquina o a mano. También se puede usar un telegrama.



En la siguiente página hay una fórmula que puede servir cuando hay necesidad de pedir protección de la libertad personal.

Si se usa esta fórmula, recomendamos llenarla con letra muy clara. Y el que la entrega, que pida que le llenen el recibo que está debajo de la fórmula. Ese recibo es la garantía de que se entregó la solicitud de protección de la libertad personal. Así nadie podrá decir que no la recibió o que se perdió.

¿FORMAMOS HOMBRES PARA LA LIBERTAD?

SOLICITUD DE HÁBEAS CORPUS O EXHIBICIÓN PERSONAL

FECHA:

(ponga aquí la fecha en que manda esta solicitud)

SEÑOR JUEZ:

CON TODO RESPETO PIDO ACOGER ESTA SOLICITUD EN FAVOR DE:

.....
(aquí se pone el nombre de la persona detenida)

QUIEN SE ENCUENTRA DETENIDO EN:

.....
(aquí se pone el lugar donde está o donde cree que está la persona detenida)

FUE DETENIDO POR:

.....
(aquí se pone el nombre de la persona que lo detuvo; o unas señas que permitan saber quién fue el que hizo la detención)

Y LE ESTÁ PASANDO LO SIGUIENTE:

.....
(aquí se pone lo que le está pasando a la persona detenida)

RUEGO NOTIFICARME EN:

.....
(aquí se pone una dirección, ojalá cercana al juez, donde le puedan decir a usted qué ha pasado con su solicitud)

.....
(ponga aquí su nombre y su firma)

RECIBO

FECHA:

RECIBIDA SOLICITUD DE HÁBEAS CORPUS O EXHIBICIÓN PERSONAL

EN FAVOR DE:

sello de la autoridad

(firma de la persona que recibe)

El recurso de Hábeas Corpus en la Argentina^(*)

El recurso de Hábeas Corpus tiene una reglamentación muy flexible, dada por la ley 23.098, que permite que cualquier ciudadano se presente e interponga un Hábeas Corpus en nombre de otra persona, aun cuando no sea familiar del detenido. La interposición del recurso puede ser incluso oral y basta con dar los datos al juez de la persona detenida y, si es que se sabe, en manos de quien ocurre la detención.

Los únicos requisitos para la procedencia del recurso son los siguientes:

- **Nombre y domicilio del denunciante.** (denunciante: persona que va a realizar la acción de denunciar).
- **Nombre, domicilio y demás datos conocidos** de la persona en cuyo favor (a quien) se interpone la acción.
- **Agregar**, si conoce cuál es la autoridad de la que emana el acto ilegal.
- **Aclarar las circunstancias**, de porqué se considera ilegítima la detención.

La ley regula cuatro tipos de Hábeas Corpus distintos con lo que se cubre una amplia gama de restricciones a la libertad ambulatoria. Estos son:

- **Hábeas Corpus clásico:** cuando una persona se encuentra detenida sin orden de autoridad competente.
- **Hábeas Corpus restringido:** cuando no se trata de detención sino de cualquier forma de entorpecimiento u obstaculización de la libertad ambulatoria (por ejemplo cuando hay un seguimiento o vigilancia sobre una persona).
- **Hábeas Corpus preventivo:** cuando por las circunstancias generales se presume que una determinada persona ha sido detenida ilegítimamente, aún sin tener la certeza del hecho.
- **Hábeas Corpus correctivo:** Es el que debe interponerse cuando la detención es legal pero ilegítimamente se agraban las condiciones en que se cumple esa detención (por ejemplo se declara una incomunicación sin orden del juez).

Notas Aclaratorias:

Autoridad Competente: Juez, Autoridades del Ministerio del Interior.

Detener: En cumplimiento de aspectos legales.

Retener: En vencimiento de los aspectos legales que norman la detención (por ejemplo en el caso de un menor de edad cuando vencido el plazo en el que debe intervenir la autoridad competente, no se informa a esa autoridad de la situación del menor).

La reforma constitucional de 1994 ha incorporado esta figura a la Carta Magna Argentina, y ha creado una nueva que aún no tiene reglamentación legal. Se trata del Hábeas Corpus por desaparición forzada de personas.

Actividad

9

10

11

^(*) Fuente: Centro de Estudios Legales y Sociales

La libertad de opinión y de expresión

MIS POEMAS NO SE PUEDEN PUBLICAR TODAVIA.
CIRCULAN DE MANO EN MANO, MANUSCRITOS,
O COPIADOS EN MIMÉOGRAFO.
PERO UN DIA SE OLVIDARA EL NOMBRE DEL DICTADOR
CONTRA EL QUE FUERON ESCRITOS
Y SEGUIRAN SIENDO LEIDOS.

Ernesto Cardenal, Epigramas (Nicaragua).

Por lo que hemos venido leyendo, el ejercicio de la libertad no está exento de conflictos. Con frecuencia provoca tensiones de fuerzas o intereses opuestos, que hacen que un individuo o un grupo se vea enfrentado con otros. Y a veces el conflicto es hasta con los sentimientos interiores de uno mismo.

Estos conflictos de intereses se manifiestan casi invariablemente al examinar la práctica concreta de cualquier derecho individual. Esto ocurre porque las necesidades y aspiraciones de las personas no siempre coinciden: lo que en determinado momento para un individuo o grupo resulta necesario, justo o correcto, puede no ser compartido por otros. Por eso, es indispensable garantizar una convivencia civilizada por las vías democráticas de resolución, como lo hemos estado viendo.

Pero pocas libertades provocan tanto conflicto en el mundo contemporáneo, como la así llamada **libertad de opinión y de expresión**, cuya presentación más plástica la constituye la libertad de prensa.

Y es que ya las bibliotecas no son secretas... En el mundo contemporáneo, la expresión y difusión de las ideas, aunque adopte cualesquiera formas, provoca controversias. Las más polémicas y complejas son las que tienen que ver con los medios de comunicación masiva. El enorme alcance cuantitativo de esos medios y su influencia en la opinión de los ciudadanos le otorgan al ejercicio de la libertad de opinión y de expresión una dimensión y unas consecuencias mucho mayores que en el pasado.

No obstante, la libertad de opinión y de expresión es uno de los derechos humanos más fundamentales y está también reconocido en los grandes documentos de los derechos humanos:

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), en el artículo 19.

En la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948), en el artículo IV.

En la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969), en el artículo 13, inciso 1.



Pero, ¿se puede hacer uso de este derecho irrespetando los derechos de los demás o su reputación, o poniendo en peligro la seguridad y el orden públicos, o la salud y moral públicas?

Este derecho no es absoluto:

Tiene sus límites allí donde comienzan los derechos de los demás

La Convención Americana sobre Derechos Humanos, en su artículo 13 inciso 2, resume esos límites diciendo que el ejercicio de la libertad de pensamiento y de expresión no puede tener censura previa, sino que está sujeto a responsabilidades ulteriores, las que deben estar expresamente fijadas por la ley y que sean necesarias para asegurar:

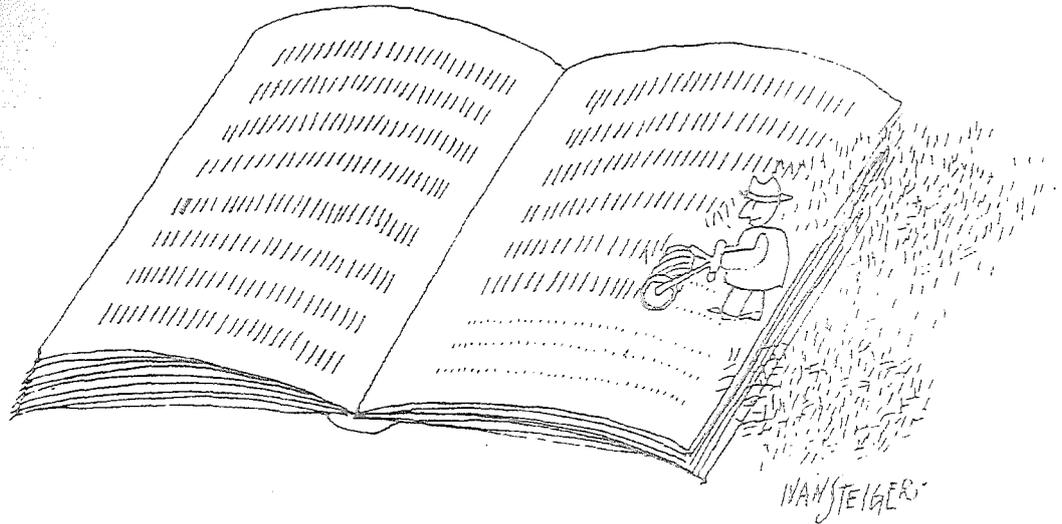
1. el respeto a los derechos o a la reputación de los demás;
2. la protección de la seguridad nacional, el orden público o la salud o la moral públicas.

El uso de la fuerza no podrá opacar nunca el brillo de este derecho.

Los Estados, las distintas instituciones, las sociedades intermedias y los mismos individuos, tienen que empeñarse por el reconocimiento objetivo, la salvaguarda y la promoción de este derecho. Es tarea de todos. Nadie puede decir que no tiene responsabilidad con él. Pero la obligación mayor es hacer que se viva dentro de sus legítimos límites. Y es tarea urgente, porque hoy, con más frecuencia de lo esperado, se viola este derecho.

ALGUNAS DE LAS FORMAS TÍPICAS DE VIOLACIÓN DE ESTE DERECHO SON:

1) La censura de imprenta y de prensa, sea en periódicos, libros, revistas, folletos, panfletos o cualquier otra clase de materiales impresos.



2) La manipulación de la formación y del pensamiento de las personas, por cualesquiera medios utilizados.



3) La censura de la libertad de opinión en lo relativo al mundo social, económico o político.



La defensa de la libertad es tarea de todos

La amenaza más seria para nuestra democracia no es la existencia de los Estados totalitarios extranjeros. Es la existencia en nuestras propias actitudes personales y en nuestras propias instituciones, de aquellos mismos factores que en esos países han otorgado la victoria a la autoridad exterior y estructurado la disciplina, la uniformidad y la confianza en el "líder". Por lo tanto, el campo de batalla está también aquí; en nosotros mismos y en nuestras instituciones.

John Dewey, Libertad y Cultura.

Actividad

12

13

NUESTRA CONSTITUCION NACIONAL

Libertad de expresión en el marco constitucional de la República Argentina^(*)

La libertad de expresión está garantizada en la Constitución Nacional, principalmente en dos artículos: el artículo 14 que confiere a todos los habitantes la libertad de publicar las ideas por la prensa sin censura previa, y el artículo 32 que dispone que el congreso federal no puede dictar leyes que restrinjan la libertad de imprenta ni que establezcan sobre ella la jurisdicción nacional.

En orden a determinar la libertad de prensa en nuestro país resulta más relevante el artículo 14, ya que el artículo 32 es por un lado una limitación genérica al congreso para que no restrinja la libertad de imprenta, y por el otro, una atribución de competencias entre el gobierno federal y las provincias. Respecto de la primer parte del artículo 32 –es decir la que prohíbe al congreso restringir la libertad de imprenta– es importante decir que se trata de un corolario de la libertad que fue establecida en el artículo 14. En síntesis, el artículo 14 establece la libertad y complementariamente el artículo 32 prohíbe al congreso restringir arbitrariamente esa libertad.

El artículo 14 establece la prohibición de la censura previa, eso significa que está proscripto todo tipo de control, examen, o permiso previo a la publicación, sea en forma de periódico, revista, libro, radio o televisión. Por otra parte, también se entiende por prohibida la censura indirecta tales como trabas para la instalación de imprentas, distribución oficial de las cuotas de papel, la obligación de publicar ciertos avisos oficiales o privados, etc.

Además de esta regulación normativa, a partir de la constitución nacional de 1994, adquirieron jerarquía constitucional las cláusulas de los diversos pactos internacionales sobre derechos humanos. Esto implica la incorporación de un nuevo derecho relacionado con la prensa: el derecho de rectificación o respuesta (conocido también, aunque imprecisamente, como derecho a réplica).

El respeto por la prohibición de la censura previa es, desde el establecimiento de la democracia en 1983, bastante acatado.

^(*) Fuente: CELS. Noviembre de 1996.

L
arco
entina(*)

itución Na-
que confie-
deas por la
que el con-
libertad de
nacional.

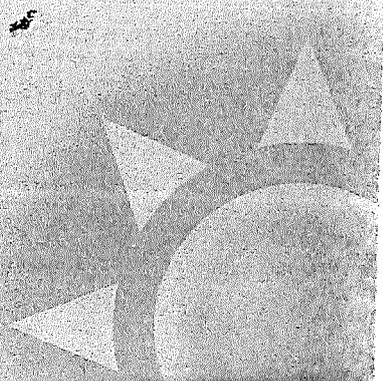
país resul-
por un la-
restrinja la
competen-
de la pri-
l congreso
que se tra-
el artículo
mplemen-
arbitraria-

revisa, eso
en, o per-
revista, li-
ende por
instalación
a obliga-

stitución
cláusu-
umanos.
cionado
onocido

el res-

Libertad • Actividades



L

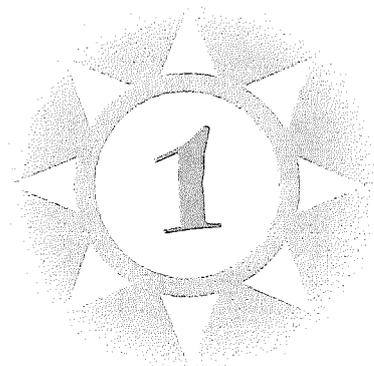
M
d

Pa
ap

3P

Mi cuaderno de datos importantes

Para ir haciendo la historia de nuestros aprendizajes



¿Por qué?

El saldo vital más importante que nos deja cualquier aprendizaje no es la simple adquisición de cierta información que antes desconocíamos, o el dominio de una habilidad que antes no teníamos. Es algo más difícil de percibir a simple vista y de medir, pero decisivo para nuestro crecimiento personal. Ese saldo es la transformación que sufrimos como personas a raíz de toda experiencia de aprendizaje; cómo cambiamos por dentro, en nuestra relación con los demás, y en nuestra visión del mundo.

Por lo general, no se trata de una transformación repentina o radical. Lo que experimentamos es un proceso a lo largo del cual se van sucediendo cambios graduales y acumulativos. Cambios en nuestras ideas, nuestros sentimientos, nuestras prácticas de acción cotidiana... A menudo ni siquiera somos plenamente conscientes de estos cambios mientras se están produciendo en nosotros.

Educar (y educarse) en y para los derechos humanos trae aparejados muchos cambios, tanto de índole intelectual como emocional. Pero para que estos cambios se plasmen con firmeza en nuevos comportamientos, consecuentes con una filosofía de conocimiento y respeto de los derechos humanos, deben ser vividos conscientemente. Deben ser comprendidos, analizados y asumidos por cada uno con plena lucidez.

Un buen recurso didáctico para avanzar hacia esta meta es ir registrando nuestras experiencias de aprendizaje a medida que las vivimos, así como nuestras reflexiones sobre ellas.

Una práctica de registro periódico ayudará a los estudiantes a comprender cómo van madurando sus ideas y sentimientos sobre los temas en discusión. En síntesis, le permitirá ir haciendo la historia de su propio aprendizaje, descubriendo el placer y el significado del mismo.

1. Actividad individual de los estudiantes

El profesor o la profesora invitará a los estudiantes a tener un cuaderno para ir tomando notas personales de las actividades que realiza sobre los temas de derechos humanos, y sus comentarios personales sobre ellas. Por ejemplo, ¿qué piensa sobre lo que hizo, leyó o dialogó en clase? ¿Qué aprendió? ¿Qué problemas o dudas se le plantearon? ¿Qué necesita seguir pensando, o investigando?, etc.

Se explicará a los jóvenes el sentido de esta práctica, y se les aclarará que no se trata de una actividad para ser evaluada por el profesor. Ni siquiera deberán compartir sus anotaciones con el docente, si no lo desean. Puede, sí, servirles para preparar borradores de materiales que después presenten al docente o a los compañeros.

El profesor o la profesora les recordará periódicamente que continúen con su cuaderno de datos mientras se siga con esta temática, y buscará oportunidades para aprovechar pedagógicamente el contenido del diario durante el curso.

Por ejemplo, de vez en cuando puede pedirles que seleccionen de su cuaderno algunas reflexiones especialmente significativas y las intercambien con otros compañeros; o bien, al terminar una Unidad, que revisen todas sus anotaciones y resuman cuál fue el proceso de su aprendizaje.

2. Actividad individual del docente

Sugerimos que, a la vez que los estudiantes, el profesor o la profesora lleve también su propio cuaderno de datos importantes. En él registrará sus experiencias en un doble sentido. Por un lado, las pedagógicas, que surgirán de reflexionar sobre su trabajo con los estudiantes: ¿Cómo avanza? ¿Cuál es la reacción de los jóvenes? ¿Qué logros observa? ¿Qué dificultades u obstáculos encuentra?, etc. Por otro lado, las personales, que se derivarán de analizar sus propias reacciones y transformaciones frente a la temática de los derechos humanos.

Para llevar a cabo esta actividad, tanto estudiantes como docentes deben asumir un compromiso de continuidad y disciplina. Al principio puede costar un poco; pero los resultados en el largo plazo bien justifican el esfuerzo...



Declaramos que...⁽¹⁾

Para aproximarse al espíritu y los contenidos de los instrumentos internacionales de derechos humanos



1. Discutir, acordar y redactar

DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS DE UN GRUPO

El profesor o la profesora pedirá a los estudiantes que, entre todos o en equipos, se pongan de acuerdo y redacten cuáles son los principios básicos que deberían regir la relación de un grupo determinado de personas para que funcione con armonía y respeto mutuo. Deberán especificar también qué derechos y deberes tienen los miembros de dicho grupo.

Un buen ejemplo de grupo que se puede escoger para hacer el ejercicio es la propia clase, que incluye, por supuesto, al profesor. Otras posibilidades son: un equipo deportivo, una asociación artística o cultural, o un grupo de estudio.

Si se ha trabajado en equipos, cada uno presentará sus conclusiones al resto de la clase. Se discutirán entre todos para encontrar las coincidencias y ver las diferencias entre las distintas propuestas.

2. Pensar en términos más amplios

DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS DE LA SOCIEDAD

A continuación, se propondrá a los estudiantes una tarea similar a la anterior, pero referida a un ámbito mucho más amplio: toda la sociedad. ¿Qué principios básicos deben regirla? Se trata de elaborar una declaración de principios que se consideran esenciales para la convivencia de toda la sociedad, y de los derechos concretos que se derivan de esos principios.

Hay que enfatizar a los jóvenes que deben tener en cuenta a todas las personas, aun cuando no las conozcan: mujeres y hombres, ancianos, jóvenes y niños; pobres y ricos; sanos o discapacitados; pro-

⁽¹⁾ Desarrollado a partir de una sugerencia del Centro de Derechos Humanos de la ONU. En: *ABC - La Enseñanza de los Derechos Humanos*. Nueva York, 1989.

fesionales y campesinos; y, en fin, todos los individuos de cualquier origen, cultura o religión. Nadie queda fuera de la sociedad.

Una vez redactado un borrador de "Declaración", los estudiantes saldrán a hacer una pequeña investigación en su comunidad. Individualmente o en pequeños grupos, entrevistarán a distintas personas de su comunidad cercana, por ejemplo parientes y vecinos. ¿Qué principios y derechos incluirían estas otras personas? ¿Están ya contemplados en la "Declaración" preparada en clase, o no?

Los estudiantes llevarán a clase los resultados de su investigación y discutirán si hay que ampliar o modificar el texto original que antes habían preparado.

3. Analizar y comparar

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

Los jóvenes estudiantes tomarán contacto con este instrumento internacional fundamental de derechos humanos. Lo leerán en equipos (cada equipo puede leer una parte, por ejemplo un cierto número de artículos) y lo compararán con la "Declaración" que elaboró la clase. ¿Qué observan?

Pueden anotar, en una cartulina grande, haciendo un cuadro, las semejanzas y las diferencias encontradas. Y luego, en un plenario compartir con todos, los resultados.

En esta actividad les será de mucho provecho el **Centro de Recursos del Aula**, que se sugiere hacer en la **Actividad 3**

Investiguemos la historia

Para conocer la historia y la filosofía de los derechos humanos



1. Investigar

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

Los jóvenes estudiantes ya han tomado contacto con este instrumento internacional de derechos humanos. Para enriquecer la comprensión del mismo, realizarán una investigación bibliográfica para contestar estas preguntas: ¿Cuál es el origen histórico de la Declaración Universal? ¿Cuándo y cómo nació? ¿Por qué? ¿Cuál es su importancia?

2. Investigar algo más

Los estudiantes se organizarán en varios equipos (pueden ser seis) para buscar información sobre: a) la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; y b) la Convención Americana sobre Derechos Humanos. ¿Cuándo, cómo y por qué nacieron? ¿Quiénes las suscribieron?

También buscarán información sobre la Organización de Estados Americanos. ¿Cuándo y por qué se fundó? ¿Cómo está organizada? ¿Qué actividades realiza?

Una vez conseguida la información y puesta en común, los estudiantes se dividirán en cuatro equipos: uno trabajará sobre la Declaración Universal de Derechos Humanos, otro sobre la Declaración Americana, otro sobre la Convención Americana y el último sobre la Organización de Estados Americanos. Cada equipo elaborará un gran mural, para exponerlo en el centro educativo, presentando lo más importante de la información recogida.

3. Crear y documentar

CENTRO DE RECURSOS DEL AULA EN DERECHOS HUMANOS

Durante la investigación anterior, a los estudiantes también se les puede sugerir donde localizar y recopilar materiales informativos, escritos o gráficos, sobre derechos humanos y sobre los instrumentos y organizaciones internacionales de derechos humanos.

Después de concluido el trabajo, ellos mismos al ordenarlos y archivarlos en una carpeta de consulta para la clase, irán conformando un pequeño *Centro de recopilación de datos en derechos humanos* dentro del aula, y que podrá servir para actividades posteriores.

Para obtener información bibliográfica y documental, pueden acudir, además de las bibliotecas escolares, a organizaciones nacionales e internacionales que funcionen en el país y posean centros de documentación o bibliotecas propias. También pueden entrevistarse con funcionarios de dichas instituciones, o con profesores universitarios, o con personalidades del país.

Recomendamos al profesor o la profesora continuar con esta práctica de recopilación y archivo de información durante todo el año, en cada actividad de investigación que los estudiantes realicen. De

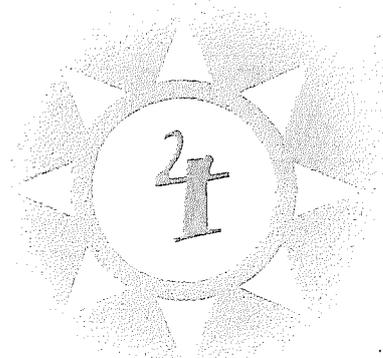
este modo, paulatinamente se irá enriqueciendo el Centro de Recursos del aula.

Al concluir el año lectivo, el grupo puede donar su Centro de Recursos a la biblioteca del centro educativo, para que pueda ser utilizado en otros cursos y por futuros estudiantes.

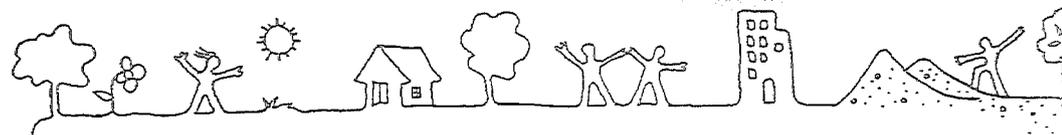


Declaración poética

Para interpretar y desarrollar la expresión creativa



Lectura complementaria



Estatutos del Hombre ⁽¹⁾

Artículo 1. Decrétase que ahora la verdad es válida, que ahora la vida es válida, y que mano con mano trabajaremos todos por la vida verdadera.

Artículo 2. Decrétase que todos los días de la semana, inclusive los martes más cenicientos, tienen derecho a convertirse en mañanas de domingo.

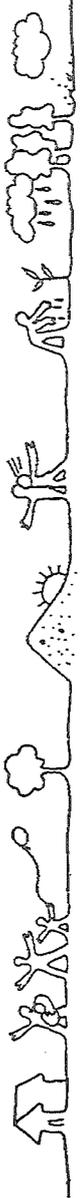
Artículo 3. Decrétase que, a partir de este instante, habrá girasoles en todas las ventanas y que los girasoles tendrán derecho a abrirse en la sombra; y que las ventanas deben permanecer el día entero abiertas hacia el verde donde crece la esperanza.

Artículo 4. Decrétase que el hombre no tendrá nunca más que dudar del hombre. Que el hombre confiará en el hombre como la palmera confía en el viento, como el viento confía en el aire, como el aire confía en el campo azul del cielo.

Artículo 5. Decrétase que los hombres están libres del yugo de la mentira. Nunca más será preciso usar la coraza del silencio ni la armadura de las palabras. El hombre se sentará a la mesa con su mirada limpia porque la verdad pasará a ser servida antes de la sobremesa.

Artículo 6. Por decreto irrevocable queda instaurado el reinado permanente de la justicia y de la claridad, y la alegría será una bandera generosa desplegada para siempre en el alma del pueblo.

Artículo 7. Decrétase que el mayor dolor fue siempre y será siempre no poder dar su amor a quien se ama, y saber que es el agua la que da a la planta el milagro de la flor.



⁽¹⁾Entiéndase "hombre" como "ser humano", es decir, "hombre y mujer". Algunos autores todavía siguen utilizando el término "hombre" en sentido genérico, aunque paulatinamente se tiende a preferir la mención explícita de ambos géneros.



Artículo 8. Queda permitido que el pan de cada día tenga para el hombre la marca de su sudor. Pero que tenga siempre todo el cálido sabor de la ternura.

Artículo 9. Queda permitido que cualquier persona, en cualquier hora de la vida, lleve un traje blanco.

Artículo 10. Decrétase que, por definición, el hombre es un animal que ama y que por eso es hermoso, mucho más hermoso que la estrella de la mañana.

Artículo 11. Decrétase que nada será obligatorio ni prohibido. Todo será permitido, sobre todo jugar con los rinocerontes y caminar por las tardes con una inmensa begonia en el ojal de la solapa.

Artículo 12. Decrétase que el dinero no podrá comprar nunca más el sol de las mañanas venideras. Expulsado del gran baúl del miedo, el dinero se transformará en una espada fraternal para defender el derecho de cantar y la fiesta del día que llegó.

Artículo final. Queda prohibido el empleo de la palabra libertad, que será suprimida de los diccionarios y del pantano engañoso de las bocas. A partir de este instante la libertad será algo vivo y transparente, como un fuego o un río, o como la simiente del trigo, y el corazón del hombre será siempre su morada.

Thiago de Mello, Uno mismo. Vol. III (9), 1992: 56-57.



Sugerencias para el trabajo en el aula

1. Entre todos: interpretar

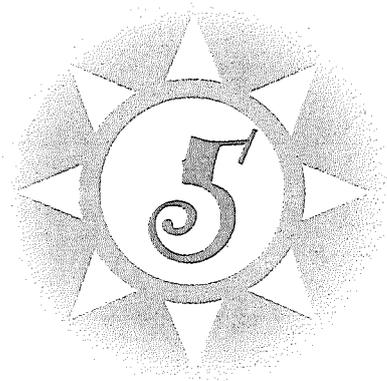
¿Cuál es el sentido de los "ESTATUTOS DEL HOMBRE"? ¿Por qué el autor los llama así? ¿Comparten los jóvenes estos principios?

2. Individualmente o en grupo: crear y recrear

- Transcribir e ilustrar como un afiche.
- ¿Se animan los estudiantes a hacer su propio "Estatuto poético de los Derechos Humanos"?

Puede ser en prosa o en verso, con dibujos o fotografías. O con un poco de cada cosa. Todas las posibilidades están abiertas a la imaginación creadora...

Conocimiento de los defensores de los derechos humanos



Para seguir investigando la historia de los derechos humanos

Actividades con los estudiantes

1. Investigar y compartir

¿Conocen algunas figuras internacionales, continentales y de su país que se hayan destacado en la lucha por la libertad, la paz y los derechos humanos, en el pasado o en el presente?

Se buscará información sobre su vida, sus ideas y sus aportes a la causa de los derechos humanos.

Algunas sugerencias, que el docente y los estudiantes enriquecerán, son: Espartaco, Tom Paine, Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft, Thomas Jefferson, Mahatma Gandhi, Martín Luther King, Monseñor Oscar Romero, Vaclav Havel, Rigoberta Menchú, Oscar Arias. En la Argentina: Adolfo Pérez Esquivel, Emilio F. Mignone, Ernesto Sábato, Monseñor Jorge Novak; por Madres de Plaza de Mayo –línea Fundadora–, María Adela Antokoletz, Angélica Paula Sosa de Mignone, Carmen Aguilar Lapacó; por Abuelas de Plaza de Mayo, Estela Carlotto, entre otros.

Se puede escribir una reseña sobre algún personaje estudiado.

Además, sería enriquecedor que se aprovechara la existencia en el país de muchos defensores de los Derechos Humanos, realizando entrevistas previamente concertadas, reportajes escritos o grabados, documentación filmada y fotografiada para agrandar y facilitar el uso del Centro de Recopilación de Datos en Derechos Humanos.

Se recomienda visitar organizaciones no gubernamentales nacionales de derechos humanos, como las que a continuación se indican, requiriendo información sobre el origen de su creación, la razón de la misma y las acciones que en la actualidad desarrollan. Entre ellas sugerimos:

**Centro de Estudios Legales
y Sociales (CELS)**

Rodríguez Peña 286, piso 1º.
1020 Buenos Aires
Tel. (5411) 4371 9968 Fax: (5411) 4371-3790
E-mail: postmaster@cels.org.ar

Servicio Paz y Justicia (SERPAJ)

Piedras 730
1070 Buenos Aires
Tel./fax: (5411) 4361-5745
E-mail: serpaj@wamani.apc.org

**Movimiento Ecueménico
de los Derechos Humanos (MEDH)**

Av. José María Moreno 873, PB
1424 Buenos Aires
Tel./fax: (5411) 4922-5101
E-mail: cdoc@medh.wamani.apc.org

**Asamblea Permanente
por los Derechos Humanos (APDH)**

Callao 569, PB 15
1022 Buenos Aires
Tel.: (5411) 4374-4382 / 4476-2061
Fax: (5411) 4814-3714

Madres de Plaza de Mayo –Línea Fundadora–

Piedras 730
1070 Buenos Aires
Tel.: (5411) 4307-1867
Fax: (5411) 4361-5745

Abuelas de Plaza de Mayo

Corrientes 3284, 4º H
Tel./fax: (5411) 4864-3475 / 4866-1717

**Familias de Detenidos Desaparecidos por
Razones Políticas**

H.I.J.O.S.
Riobamba 34
1025 Buenos Aires
Tel./fax: (5411) 4953-5646

Liga Argentina por los Derechos del Hombre

Corrientes 1785, 2º C
1042 Buenos Aires
Tel./fax: (5411) 4371-8067 / 8066

Amnistía Internacional Argentina

Rivadavia 2206 4ºA
Capital Federal
Tel.: (5411) 4954-5599
(5411) 4951-8742 / 8752
E-mail: pedh@amnistia.wamani.apc.org

2. Crear y representar

Los estudiantes, asesorados por el profesor o la profesora, pueden animarse a representar, en forma de una velada o de un concurso de teatro, alguna o algunas de las biografías investigadas. Pueden hacerse equipos de teatro, para que, entre varios, resulte más fácil la representación. Si en el centro educativo hay profesor o profesora de arte, se le puede pedir su colaboración, propiciando actividades interdisciplinarias.

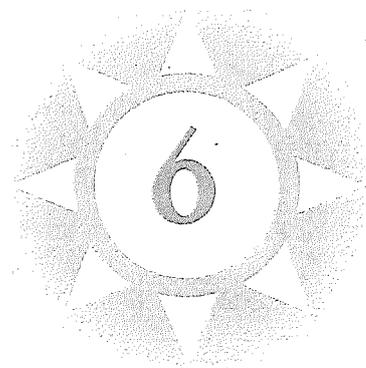
Sería muy hermoso y enriquecedor que esa actividad se planeara para una noche y que a ella se invitara a los papás y las mamás de los estudiantes.

3. Documentar

La información recogida también puede archivar en el Centro de datos del aula. Así se sigue enriqueciendo ese importante *archivo de derechos humanos*.

Libertad y responsabilidad

Para comenzar a pensar en el "derecho-deber" de la libertad



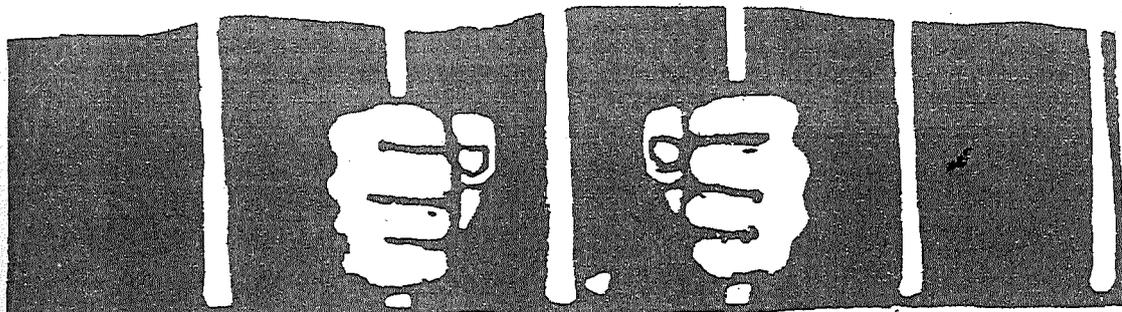
Lectura complementaria

¿Quiénes son los cuerdos?^(*)

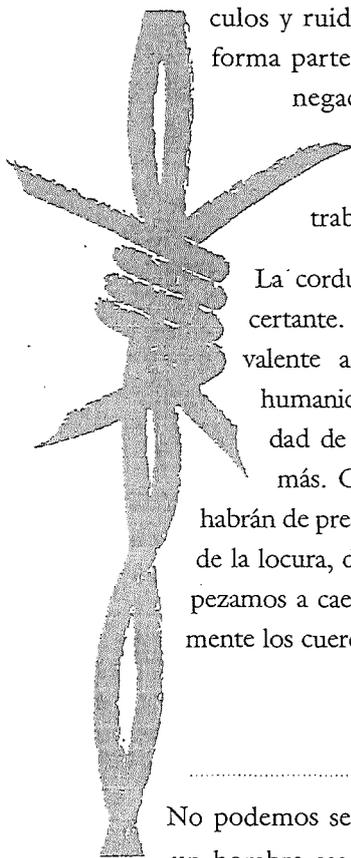
“Uno de los hechos más inquietantes que se manifestaron en el proceso de Adolf Eichmann fue que un psiquiatra lo examinó y lo declaró perfectamente cuerdo. No lo dudó en absoluto y eso es precisamente lo que encuentro inquietante.

Si todos los nazis hubieran sido psicópatas, como quizás lo eran algunos de sus jefes, su horrenda crueldad hubiera sido más fácil de comprender en algún sentido. Distinto es considerar a ese tranquilo y equilibrado funcionario despachando su trabajo burocrático, su empleo administrativo, que no era otra cosa que la supervisión del crimen en masa. Era meditativo, ordenado, sin imaginación. Sentía un profundo respeto hacia el sistema, la ley y el orden. Era obediente, leal: fiel funcionario de un gran Estado.

No le inquietaba mucho la culpabilidad. No tenía, posiblemente, ninguna enfermedad psicosomática. Al parecer, dormía bien y tenía buen apetito. En su visita a Auschwitz, el jefe del campo, Iloess, con diabólica intención trató de fastidiar al gran jefe y asustarlo con algunas escenas de los prisioneros. Eichmann se inquietó. Hasta Himmler se había impresionado y le habían temblado las piernas. Quizá, del mismo modo, el director de una planta siderúrgica podría sentirse inquieto si tuviera lugar un accidente mientras por casualidad estaba allí. Pero, por supuesto, lo que ocurrió en Auschwitz no era ningún incidente: sólo el desagrado rutinario. Habría que arrimar el hombro a la carga del monótono trabajo diario por la patria. Hay que sufrir incomodidad y hasta náuseas con espectá-



^(*) Thomas Merton



culos y ruidos desagradables. Todo esto forma parte del concepto de deber, abnegación y obediencia. Eichmann estaba consagrado al deber y estaba orgulloso de su trabajo.

La cordura de Eichmann era desconcertante. Consideramos la cordura equivalente a un sentido de justicia, de humanidad, de prudencia, de capacidad de amar y comprender a los demás. Confiamos en que los cuerdos habrán de preservar el mundo de la barbarie, de la locura, de la destrucción. Y ahora empezamos a caer en la cuenta de que precisamente los cuerdos son los más peligrosos.

Los cuerdos, los bien adaptados, son los que pueden, sin ningún remordimiento, apuntar los proyectiles y apretar el botón que inicie el gran festival de destrucción que han preparado ellos. Es poco probable que un psicópata llegue a tener ocasión de efectuar el primer disparo en una guerra nuclear. Pero como los psicópatas son sospechosos, los cuerdos los mantendrán lejos del botón. En cambio, de los cuerdos nadie sospecha, y siempre tendrán razones perfectamente buenas, lógicas, adecuadas, para disparar. Obedecerán las órdenes que dicten los superiores sin ninguna vacilación, pues provienen de personas perfectamente razonables, y se sentirán satisfechos al cumplir con su deber cuando los proyectiles salgan disparados en su trascendental función apocalíptica.

¿Dónde quedaron los valores?

No podemos seguir suponiendo que porque un hombre sea cuerdo esté en su juicio. El concepto de cordura, en una sociedad donde los valores han perdido su significado, también carece de sentido. De igual forma, la adaptación de las personas a esta escala de valores resulta sospechosa si juzgamos a la sociedad desde tal perspectiva.

Y así, me pregunto: ¿Cuál es el significado de un concepto de cordura que excluye el amor, por considerarlo inútil, y destruye nuestra capacidad de amar a otros seres humanos, de responder a sus necesidades y sufrimientos, de reconocerlos, pues, como personas, de percibir su dolor como nuestro? Evidentemente, eso no es necesario para la cordura. ¿Qué interés tenemos en equiparar la cordura con el cristianismo? Ninguna en absoluto. El peor error es imaginar que un cristiano debe intentar ser cuerdo, como todos los demás; que somos parte substancial de nuestra sociedad; que debemos ser realistas respecto a

ella; que debemos hacer surgir un cristianismo cuerdo, y que en el pasado ha habido muchos cristianos cuerdos. La tortura no es nada nuevo. ¿Verdad?

Debemos ser capaces de racionalizar un poco el lavado de cerebro, el genocidio, y hallar un sitio para la guerra nuclear o al menos para las bombas de napalm en nuestra teología moral. Algunos de nosotros ya hacen todo lo que pueden por ese camino. ¡Hay esperanzas! Los cristianos pueden aún sacudirse sus prejuicios sentimentales sobre la caridad y hacerse cuerdos, como Eichmann; aferrarse a cierto sistema de fórmulas cristianas para ajustarlo a una ideología totalitaria. Pueden hablar de justicia, caridad, amor y lo demás. Esas palabras no han impedido a muchos cuerdos actuar en el pasado como lo hicieron.

No. Eichmann no estaba loco. Los generales y combatientes de ambos bandos, en la Segunda Guerra Mundial, los que realizaban la destrucción total de ciudades enteras, esos eran los cuer-

dos. Los que han inventado y perfeccionado las bombas atómicas y los proyectiles intercontinentales, los que han planificado una estrategia para la próxima guerra, los que han valorado las diversas posibilidades de usar agentes bacteriológicos y químicos, no son los locos, sino los cuerdos. Los que calculan fríamente cuántos millones de víctimas puede considerarse que vale la pena sacrificar en una guerra nuclear.

Empiezo a darme cuenta de que la cordura ya no es un valor ni un fin en sí mismo. La cordu-

ra al hombre moderno le es tan útil como el gran tamaño y los músculos al dinosaurio. Si estuviera un poco menos cuerdo, si dudara un poco más, si se diera cuenta de sus absurdos y contradicciones, quizás habría una posibilidad de supervivencia. Pero si está cuerdo, demasiado cuerdo... tal vez debamos decir que, en una sociedad como la nuestra, la peor locura es no tener en absoluto algún tipo de angustia; o sea, estar totalmente cuerdo".

Sugerencias para el trabajo en el aula

1. Entre todos: investigar e interpretar

Para interpretar bien el sentido de esta lectura, sería oportuno investigar sobre lo que fue la 2^a Guerra Mundial y los campos de concentración, en especial el de Auschwitz.

Con una mayor claridad sobre el contexto de esta lectura, entonces se puede comenzar a interpretar el texto. ¿Cuál es el tema? ¿Por qué el autor le puso ese título? ¿Comparten los jóvenes la interpretación que hace el autor del respeto a los valores fundamentales de las personas y la así llamada "cordura"?

2. Individualmente o en grupo: valorar y crear

Pero lo más importante de esta lectura es aplicarla a nuestro mundo contemporáneo: ¿cómo se proyecta esta lectura al país y al continente en que vivimos?

¿Se animan los estudiantes a hacer su propio "¿quiénes son los cuerdos?", poniendo ejemplos concretos de su país o de su pueblo? ¿Se animan a ponerle final de acuerdo a lo que ven que podría pasar?

La redacción puede ser en prosa o en verso, con dibujos o fotografías.

A manera de ejemplo inspirador, coméntese la siguiente poesía que nos hizo llegar la profesora Silvia Ryan y que fue compuesta recientemente por un grupo de sus alumnos. De manera sorprendente, salvando mucha distancia de tiempo y espacio, estos chicos argen-

tinos logran una particular sintonía con los pensamientos de Thomas Merton. ¿Cómo lo explican? ¿Comparten sus ideas? ¿Por qué? Los jóvenes autores no le pusieron título a su poesía. ¿Cómo la llamarían ustedes?

*Carla García, Paola Hartung,
Sabina Romero, Fernando
Sixto, Santiago Vidal y otros.
2º año, Instituto Modelo Saint
Temperley, provincia de
Buenos Aires, Argentina.*

A veces me pregunto...

si el mundo es de los cuerdos.

Una tarde, le pregunté a Jesús:

¿Qué podemos esperar si es de ellos?'

Nos gobiernan a voluntad.

Nos dividen con banderas.

No vacilan en matar...

o conducirnos a una guerra.

La historia los describe,

los desnuda sin piedad,

pero nosotros, la gente

ignoramos en realidad.

Debemos pedir castigo

cuando se viola o se mata,

pero no lucharemos entre
hermanos.

Nunca más tomemos las armas.

Hoy somos jóvenes estudiantes

y el cielo parece tormentoso,

pero sabemos que mañana

el sol saldrá para todos.

Tengamos mucho cuidado

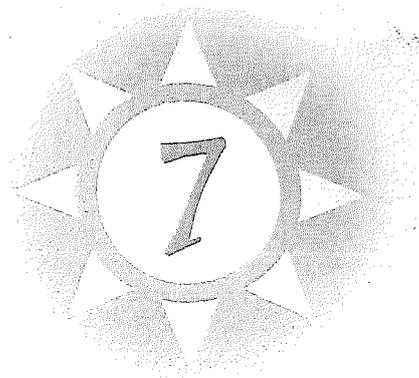
con los "cuerdos" poderosos

porque no sienten amor,

y sin amor, son peligrosos.

Los círculos de la responsabilidad

Para examinar un poco más las relaciones entre Libertad y Responsabilidad en nuestra vida cotidiana



1. Analizar entre todos

El profesor o la profesora presentará el gráfico a los estudiantes, en la pizarra o en copias individuales.



Les dará unos minutos para que cada uno reflexione sobre el sentido del gráfico y luego promoverá la discusión colectiva ayudándose de preguntas como las siguientes u otras similares.

Preguntas guía:

- ☉ ¿Qué pretende ilustrar este gráfico?
- ☉ ¿Qué responsabilidades de cada uno de los "círculos de la responsabilidad" los involucran a ustedes en este momento de su vida?
- ☉ ¿Cuáles son concretamente, esas responsabilidades? Den ejemplos de su vida diaria.
- ☉ ¿Cumplen ustedes esas responsabilidades? ¿Cómo?
- ☉ Esas responsabilidades, ¿son las mismas que tenían cuando eran más pequeños? Por ejemplo, ¿cuando eran bebés? ¿o cuando eran niños? ¿En qué se diferencian? ¿Por qué?
- ☉ ¿Qué responsabilidades creen que tendrán en el futuro?

(Tomado de Amnistía Internacional, *Educando para la libertad*, 1992).

2. Escribir

Después de la discusión colectiva, el profesor o la profesora pedirá a los estudiantes que desarrollen por escrito sus ideas sobre la relación entre Libertad y Responsabilidad, centrándose en particular en el caso de los jóvenes.

El género y estilo de la redacción será escogido a voluntad por los jóvenes. Puede tratarse de un ensayo de reflexión personal; de un relato de una experiencia individual; de una carta que un joven dirige a otro u otros jóvenes, o a sus padres o maestros; etc. También puede ser una tira cómica, que incluya ingenio o ironía, una canción o el guión para una obra teatral o un video.

3. Compartir

Concluida la redacción, en la misma clase o la siguiente, el profesor invitará a los jóvenes a compartir sus escritos con los compañeros.

Para compartir los escritos pueden utilizarse distintos procedimientos. Uno puede ser el "periódico mural", en el que cada estudiante coloca su escrito en la pizarra o la pared del aula para que todos los demás puedan leerlo. Otra posibilidad es el intercambio de escritos por parejas, o en pequeños grupos.

Cualquiera sea el procedimiento utilizado, sería muy enriquecedor concluir la actividad proponiendo a los jóvenes que cada uno comente o "conteste" el escrito de otro compañero, ya sea que comparta las ideas del otro o discrepe de ellas.

¿Quién fue Abraham Lincoln?

Para conocer un poco más la historia de los derechos humanos en América

Lectura complementaria

Un hachero que llegó a presidente ⁽¹⁾



En Kentucky, en los Estados Unidos, vivía hace 160 años una familia de apellido Lincoln. Su casa era un rancho con piso de tierra. No tenían camas. Todos dormían en sacos rellenos con pasto y hojas secas. Tenían que caminar horas y horas para llegar donde el vecino más cercano. En

esta lejanía vivía y trabajaba el señor Lincoln, acompañado de su esposa y de una chiquita de pocos años. Ninguno de ellos sabía leer. Sin embargo, cuidaban con gran devoción *La Biblia*, que era el único libro que tenían.

En un invierno de los más duros, durante una tormenta de nieve, nació en ese ranchito un niño. Era el día 12 de febrero de 1809. Los padres le pusieron el nombre de Abraham. Cuando Abraham y su hermana fueron mayores, la madre les contaba las historias de *La Biblia*, y les pa-

⁽¹⁾ Escuela Para Todos, Libro Almanaque, 1970

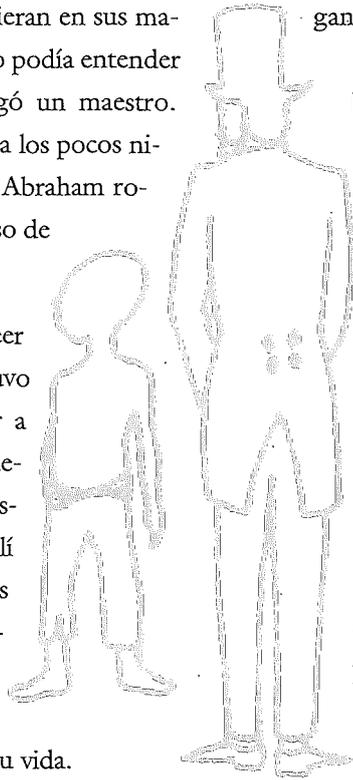
saba el libro para que lo sostuvieran en sus manos. Pero ninguno de los cuatro podía entender siquiera una letra. Un día llegó un maestro. Quería enseñar a leer y escribir a los pocos niños que vivían en esas lejanías. Abraham rogó a su papá que le diera permiso de aprender a leer y escribir.

Cuando estaba comenzando a leer las primeras letras, su padre tuvo que llevarse a la familia a vivir a otro lugar, donde no había escuela. Al tiempo llegaron unos maestros, pero sólo permanecieron allí durante unos pocos meses, pues tenían que seguir hacia otras zonas. Así pues, Abraham Lincoln no estuvo más que un año en la escuela durante toda su vida.

Con el cariño de sus padres y trabajando como hachero, Abraham se fue desarrollando hasta llegar a ser un joven fuerte y saludable. Sin embargo, su placer eran las letras. Noche tras noche cogía *La Biblia* para practicar lo que había aprendido. Poco a poco llegó a escribir y a leer correctamente.

Los sábados en la tarde caminaba horas hasta llegar al pueblo vecino, donde trabajaba un abogado; ahí escuchaba los consejos que el abogado daba a sus clientes. La gente del pueblo le fue poniendo cariño a Abraham. A menudo se le veía conversando con los vecinos y explicándoles las leyes y los deberes del ciudadano.

Entonces, apenas si había cumplido los 19 años y aún no se podía imaginar cómo era el mundo más allá de las montañas y del pueblito que vivía. Decidió ir a visitar la gran ciudad de Nueva Orleans. Por primera vez vio una ciudad con calles inmensas y casas de ladrillo. Contemplaba con asombro las tiendas y los vestidos tan ele-



gantes que usaban las personas de ese lugar, ya que él vestía tal como se usaba en su pueblo, con pantalón y chaqueta de cuero.

En aquellos tiempos, ciertos comerciantes se dedicaban a ir a África a cazar gente, como si fueran venados o animales de montaña. Los apresaban, los echaban en los barcos y los llevaban a los Estados Unidos para venderlos como esclavos. Los hombres blancos llegaban al mercado y escogían a esos seres humanos como quien escoge una bestia. El que estuviera sano y fuerte, valía más que los otros. Lincoln llegó al mercado y se le heló la sangre de espanto. Oyó el precio que cobraba el comerciante por un

hombre que estaba apuñado en una esquina: ¡el esclavo valía menos que una vaca! Algunos finqueros tenían cientos de esclavos: a veces en una pequeña casa tenían que vivir varias familias de esclavos juntas. Apenas se les daba el sustento diario para que pudieran trabajar en las siembras de tabaco y de algodón, pero nadie les pagaba; eran propiedad del dueño, cual si fueran bueyes o caballos. Si el esclavo no servía, volvían a venderlo. Poco les importaba separar a los hijos de sus padres, o a la esposa del esposo. Muchos murieron de enfermedades o de tristeza, y a muchos los mataron a tiros cuando trataban de huir.

Para ellos no había ley ni justicia. Si un esclavo robaba algo, el dueño lo podía fusilar inmediatamente. Ese derecho se lo daba la ley. Lincoln dejó el mercado, dispuesto a estudiar leyes, para así poder ayudar a esta gente, y a todos aquellos que sufrían injusticias.

Cuando Lincoln cumplió 21 años, se trasladó a una pequeña ciudad a trabajar como hachero.

Sin embargo, a los pocos días el patrón notó su capacidad y lo puso a trabajar en los libros de cuentas. En las tardes libres, Abraham se dedicaba al estudio de las leyes. Estudió durante 6 años y al mismo tiempo trabajaba como abogado. A pesar de que mucha gente buscaba su ayuda, casi no ganaba nada, porque no les cobraba a los pobres, que tenían menos que él.

Su deseo de ayudar al pueblo lo llevó a presentarse como candidato a diputado. Pero perdió las votaciones. Sin embargo, no se desanimó: unos años después volvió a probar suerte y consiguió la mayoría de votos. Luego lo eligieron por tres veces seguidas. Durante el tiempo que fue diputado no tuvo nunca dinero, pues era sumamente caritativo y dadivoso. Andaba mal vestido y a menudo no tenía más que un pantalón y un saco. La gente lo llamaba *"Abraham el honrado"*. El tiempo fue pasando. Lincoln tenía 45 años de edad. Se había casado, vivía alejado de la política. Pero un día oyó a uno de los diputados que salían a los campos a conseguir votos, hablar a favor de la esclavitud. Renació entonces su indignación contra la injusticia. Abandonó su trabajo y comenzó a viajar por todo el país, para hablar en contra de la esclavitud. La gente le ponía atención porque era un hombre sincero. Decía cosas como estas:

"Si Dios al negro le dio poco, dejadlo que goce al menos de este poco. Tiene derecho a ponerse en la boca el pan que ha ganado con sus manos. El negro es igual a mí, igual a todo hombre viviente".

La gente hablaba de Lincoln, unos en contra y otros a favor. Cuando se acercaba la época de las votaciones para Presidente, el partido Republicano le pidió a Lincoln que fuera candidato. El aceptó y ganó las elecciones.

Aquel hombre que se crió como hachero, llegó a ser Presidente de una de las más grandes y más importantes repúblicas del mundo. Pero su go-

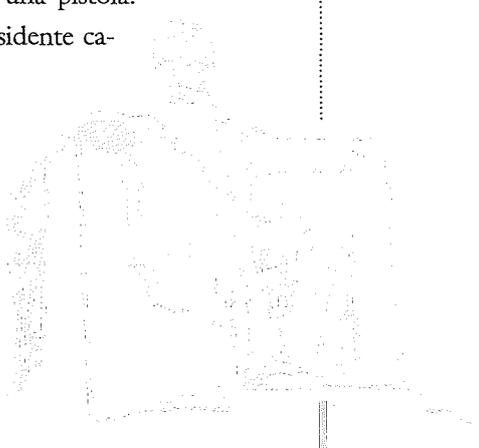
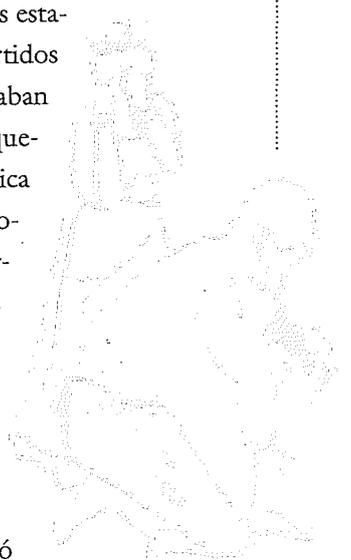
bierno no fue fácil. El país estaba dividido en dos partidos muy fuertes. Los que estaban en contra del gobierno querían formar una república independiente. Pronto comenzó la guerra. Se formaron ejércitos inmensos y las luchas fueron sangrientas. Lincoln aborrecía la guerra, aborrecía la violencia; era profundamente pacífico. Sin embargo, le tocó

cumplir con su deber de Presidente y llevar la guerra contra los rebeldes. Muchos diputados y muchos ministros estaban en contra del Presidente. Pero poco a poco, la sabiduría de este hombre los convenció y acabaron respetándolo. Las tropas comandadas por Lincoln, tras largos meses de lucha, vencieron a los rebeldes. El Presidente dio la libertad a todos los prisioneros y no castigó a nadie. Hizo leyes prohibiendo la esclavitud y garantizando la libertad de todo ser humano que viviera en la república.

Pero desgraciadamente, todo aquel que lucha contra las injusticias siempre tiene enemigos. Un día se encontraba Lincoln con su esposa en el teatro. De pronto entró un hombre al palco donde estaba sentado. Sacó una pistola.

Sonó un tiro y el Presidente cayó herido de muerte.

El día 15 de marzo de 1865, murió Abraham Lincoln, a la edad de 56 años.



Actividades con los estudiantes

1. Leer y comparar

Los estudiantes podrán hacer esta lectura individualmente o en equipos. Si fuera necesario, podrán buscar alguna información adicional sobre la época en que vivió Abraham Lincoln.

Una vez comprendida la lectura, se puede proponer una comparación con el sacerdote don Florencio del Castillo. Para ello, se puede encargar a unos 5 o 10 estudiantes que hagan una pequeña biografía de este hombre y la representen a sus compañeros, con dibujos en un mural o en una pequeña obra de teatro. Alguno puede pronunciar, como un discurso, sus palabras en las Cortes de Cádiz.

Luego se puede hacer un plenario sobre lo que nos dejan como enseñanza ambas vidas. Y es muy oportuno en esa actividad, destacar cuáles son los derechos humanos que ambos defendieron.

También es importante considerar los derechos que defendieron don Florencio del Castillo, Abraham Lincoln y otros tantos luchadores de nuestro continente a la luz de la realidad contemporánea. ¿Podemos decir, hoy en día, que la lucha contra la esclavitud ha concluido definitivamente? (La actividad N° 9, que se propone a continuación, permite complementar el análisis).

Al abrir este tipo de discusión, se trasciende el enfoque centrado exclusivamente en personalidades individuales para, en cambio, dar énfasis a los principios que guiaron su acción, y a la perdurabilidad de estos principios en la historia de la humanidad.

2. Pensar y aplicar a la propia vida

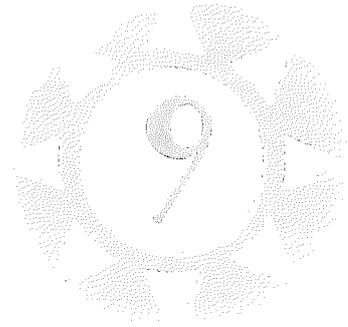
Los estudiantes se pueden animar a escribir individualmente sus propias impresiones de la vida de algunos defensores de los derechos humanos. Pero será muy importante que cada uno escriba lo que él, personalmente, piensa de ellos. Después, si estas biografías los inspiran, se pueden animar, inclusive, a escribir cómo pueden ellos hoy, en su condición de estudiantes y en sus respectivas comunidades, convertirse en defensores de los derechos humanos. Lo pueden hacer elaborando una poesía y compartiéndola después con sus compañeros. O bien, en forma de prosa.

3. Documentar

La información adicional recogida también puede archivarla en el Centro de Recursos del aula. Así se sigue enriqueciendo ese importante *Archivo de derechos humanos*.

La esclavitud en el mundo de hoy

Para conocer un poco más sobre el tema de la esclavitud



Lectura complementaria

La esclavitud se resiste a morir

Aunque muchos piensan que la esclavitud es propia de los tiempos del colonialismo, lo cierto es que en los finales del siglo XX, esta condición aún sobrevive y es padecida por millones de personas en el mundo.

Así lo registra el informe anual de la Organización Internacional del Trabajo (OIT); "El trabajo en el mundo-1993", el cual detalla casos de esclavitud en el continente africano, de servidumbre por deudas en el asiático y de "esclavitud blanca" en Latinoamérica.

El documento de la OIT describe, además, "la grave situación de niños que son comprados y vendidos, para trabajar en fábricas clandestinas y en prostíbulos.

En países de África como Mauritania, todavía persisten formas tradicionales de esclavitud, las cuales han sido difíciles de erradicar, debido a que son

prácticas muy arraigadas en la cultura y economía del país.

Mientras tanto en Sudán, el esclavismo se ha acentuado con la guerra civil que allí se vive, en donde milicias no oficiales atacan pueblos y aldeas, para apoderarse no sólo de los bienes materiales, sino también de las personas, a quienes obligan a trabajar o las venden como esclavos.

Debido a las necesidades, las familias en algunos casos "empeñan" a sus hijos por \$70 cada uno, con la esperanza de recuperarlos más tarde, una vez que cancelen al comprador el doble de la suma. Sin embargo, lo corriente es que los pierdan para siempre.

Respecto a la servidumbre por deudas, los expertos de la OIT han encontrado numerosos casos en Asia, en donde el empleador atrapa indefinidamente a los trabajadores, mediante al anticipo de dinero que luego les descontará de sus salarios.

En Pakistán, el citado organismo ha recibido informes de que aproximadamente 20 millones de personas —incluidos 7.5 millones de niños—, laboran dentro de este sistema. En India, mientras tanto, se estima que son 5 millones de adultos y 10 millones de niños, en la misma situación.

En el ámbito latinoamericano, el informe de la OIT menciona el caso de Brasil, en cuyo territorio han sido registrados en años recientes, más de 8.000 casos de "esclavitud blanca".

Este tipo de esclavismo es ejecutado —en zonas alejadas— por contratistas llamados "gatos", los cuales prometen a los trabajadores buenos salarios y condiciones de trabajo; pero después les pagan menos y los obligan a comprarles a ellos alimentos.

Cuando los empleados tratan de huir, son perseguidos por pistoleros y llevados de vuelta e incluso se les castiga con golpes, azotes o mutilaciones...

Sugerencias para el trabajo en el aula

1. Entre todos: leer e interpretar

Los estudiantes, con la guía del profesor o la profesora, leerán en plenario este reportaje del semanario Universidad (San José, Costa Rica). Para interpretar bien su sentido, se puede seguir una guía de preguntas, como ésta que proponemos.

- ¿Cuál es el tema?
- ¿Por qué el autor le puso este título?
- ¿Están de acuerdo en que no sólo la falta de libertad física es esclavitud?
- Pensando en la Declaración Universal de Derechos Humanos, ¿cuántas otras formas de esclavitud se pueden dar además de la sugerida por el reportaje?

2. Revisar el mundo en que vivimos

El profesor o la profesora podrá estimular a sus estudiantes para que revisen el mundo que los rodea. Para ello, se puede servir de éstas u otras preguntas parecidas.

- ¿Cómo se proyecta esta lectura al país y al continente en que vivimos?
- ¿Conocen los estudiantes casos de otras esclavitudes en sus comunidades o en su país?
- ¿Se animan los estudiantes a hacer una lista de ellas, poniendo ejemplos concretos de su país o de su pueblo?
- Cada uno puede hacer sus notas sobre el tema y después, en un plenario, todos pueden compartir lo que han pensado y escrito sobre la esclavitud en el mundo en que vivimos.
- La redacción de las notas puede ser en forma de lista, o en prosa, o en verso, con dibujos o fotografías.

Mi libertad y las libertades patrias

Para seguir aproximándose a la realidad personal y nacional



Sugerencias para el trabajo con los estudiantes

1. Pensar individualmente

Los estudiantes pueden hacer una lista de sus *deseos de libertad*: ¿qué libertades concretas desean practicar? Por ejemplo, jugar tal cosa, ir a tal otra parte, etc. ¿Qué están dispuestos a hacer para lograr que se hagan realidad? ¿Qué conflictos pueden prever en su realización?

2. Vivir fuera del aula

Se les puede dar un tiempo prudencial para que intenten realizar sus deseos. Tal vez unas dos o tres semanas. Después, en clase se puede volver a la lista, para repasarla y agregar: ¿Hicieron algo para concretar estos deseos? ¿Lo lograron? ¿Enfrentaron algún conflicto? ¿Cómo se resolvió? ¿Qué aprendieron de cada experiencia?

3. Interrogar y compartir

Los estudiantes pueden interrogar a algunos adultos conocidos, sobre el particular. Puede ser a sus hermanos mayores, madre y padre, abuelos u otros parientes, profesores o amigos. Les pueden preguntar sobre sus deseos de libertad y sus esfuerzos por realizarlos. Luego pueden comparar sus respuestas con las propias. ¿Qué observan? Conviene anotar las conclusiones y llevarlas a clase para comentarlas entre todos.

4. Investigar y aprender

A los estudiantes se les puede asignar investigar en la legislación del propio país, ¿dónde y cómo aparecen consagrados los derechos y garantías derivados del principio de libertad?

Es conveniente que identifiquen con claridad en qué instrumentos específicos están reconocidos (Constitución, leyes, tratados) y que lo

anoten en un cartel, para exhibirlo luego en la pizarra o la pared del aula, junto o encima del mapa nacional.

5. Averiguar, discutir y escribir

¿Conocen casos de violaciones de la libertad personal, pasados o presentes, en su propio país, en el continente americano o en el mundo? Pueden buscar información al respecto y analizarla colectivamente: ¿Dónde ocurrieron u ocurren esos casos? ¿En qué momento histórico? ¿Por qué? Después, pueden elaborar un informe sobre cada caso investigado siguiendo el formato de un artículo periodístico.

Se sugiere recurrir al Centro de Datos donde figuran las direcciones de las Organizaciones no Gubernamentales defensoras de los derechos humanos.

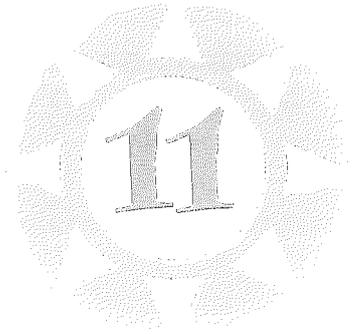
6. Documentar

La información recogida se puede archivar en el Centro de datos del aula y enriquecer, aún más, este centro de información de Derechos Humanos.



Una obra de teatro

Para entender mejor el Hábeas Corpus



Para empezar, un pensamiento decisivo sobre este derecho

La Comisión está persuadida que, así como en el pasado reciente miles de desapariciones forzadas se hubieran evitado si el recurso de HÁBEAS CORPUS hubiese sido efectivo y los jueces se hubieran empeñado en investigar la detención concurrendo personalmente a los lugares que se denunciaron como de detención, tal recurso ahora constituye el instrumento más idóneo no sólo para corregir con prontitud los abusos de la autoridad en cuanto a la privación arbitraria de la libertad, sino también un medio eficaz para prevenir la tortura y otros apremios físicos o psicológicos, como el destierro, castigo

tal vez el peor, del que tanto se ha abusado en el subcontinente, donde millares de exiliados conforman verdaderos éxodos.

Estas torturas y apremios, como dolorosamente lo ha recordado la Comisión en su último informe anual, suelen ocurrir especialmente durante prolongados períodos de incomunicación, en los cuales el detenido carece de medios y recursos legales para hacer valer sus derechos. Es precisamente en estas circunstancias cuando el recurso de HÁBEAS CORPUS adquiere su mayor importancia.

Palabras del Presidente de la Comisión de Derechos Humanos, agosto de 1987.

¿Por qué una obra de teatro?

Porque es un recurso pedagógico decisivo para asumir existencialmente lo que se quiere transmitir. Y con más razón en esto del Hábeas Corpus o Exhibición Personal, que es un derecho delicado y de actualidad en el mundo de hoy.

Sugerencias para hacerla

Si hay profesor o profesora de teatro en el centro educativo, se le puede pedir su colaboración. Y se puede pensar en algo como esto:

Unos estudiantes hacen el papel de una familia. Otros, de la policía. Otros de amigos. Y otros de trabajadores del Poder Judicial y de Juez.

Uno o unos policías detienen sin orden ni razón a un miembro de la familia y lo llevan a la cárcel. Los amigos y el resto de la familia se



preocupan de él y van a pedir información, pero se les niega. Entonces acuden al Poder Judicial, llenan y entregan el formulario que hemos puesto en la Unidad Libertad o el escrito de la Actividad 12 y piden que les entreguen el comprobante.

Luego, el Juez asume su papel y ordena la protección, bajo las leyes, del detenido. Pero como no había razón para su detención, entonces lo sueltan y regresa donde sus amigos y familiares.

Esto es sólo una idea, que el profesor o la profesora pueden manejar conforme con sus iniciativas... *las puertas están abiertas a la imaginación creadora.*

Lectura complementaria

Se incluye otro material de apoyo al tema, sobre todo para comprender un poco mejor el por qué la autoridad no puede hacer lo que quiera con el derecho-deber de la libertad:

La ley freno a la arbitrariedad

Puesto que la detención lo priva a uno de la libertad, es de crucial importancia que los ciudadanos sepan que tales penas no pueden ser impuestas arbitrariamente a discreción o placer de la autoridad ejecutiva. A menos que los ciudadanos estén garantizados en el ejercicio de este derecho, todos los demás derechos quedan en precario. Mientras exista la posibilidad de la detención arbitraria, las demás barreras a la acción gubernamental se convierten en esperanzas vacías, y la democracia no se puede beneficiar con el juicio libre y espontáneo de un pueblo del que debe depender para dirigir su propia conducta.

La detención sin normas preexistentes que la justifiquen y la falta de sometimiento del detenido al juez y de su libertad inmediata en caso de inculpabilidad, son hechos que se realizan con frecuencia lamentable.

Se han producido y se producen casos de detención arbitraria dictada por las autoridades policiales o por órganos conexos o dependientes de las mismas. Al emitir informes sobre tales hechos, las autoridades regulares los atribuyen a la Policía, como si ésta fuera un poder autónomo.

Lo expuesto lleva a la Comisión a recomendar el cumplimiento de las garantías que contiene el Artículo XXV de la Declaración Americana. Así, las detenciones sólo deben practicarse en los casos y según las formas establecidas por las leyes preexistentes y no se deben prolongar ni exceder el plazo legal sin que se ponga a los detenidos a disposición del juez...

La detención de personas por tiempo indefinido, sin formulación de cargos precisos, sin proceso, sin defensor y sin medios efectivos de defensa, constituye indudablemente una violación del derecho a la libertad y al debido proceso legal...

Sostener que el Poder Ejecutivo puede prolongar indefinidamente la detención de una persona, sin sujetarla a proceso legal, implicaría convertirlo en Poder Judicial y terminar así con la separación de los Poderes Públicos que es una característica del sistema democrático.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Diez años de actividades: 1971-1981. OEA, Washington, 1982.

Hábeas Corpus

Para ampliar el tema del Hábeas Corpus



Interpone recurso de Hábeas Corpus^().*

Señor Juez:

JUAN JOSÉ PÉREZ, por derecho propio, con domicilio real en la avenida Bartolomé Mitre 1325, piso 5º, depto. B y constituyendo el legal en Gobernador Ugarte 1641, ambos partido de Vicente López, provincia de Buenos Aires, con el patrocinio letrado del doctor José Antonio López, quien constituye el mismo domicilio legal, a V. S. digo:

Que vengo a interponer recurso de Hábeas Corpus en favor de mi hermano PEDRO ANTONIO PÉREZ, argentino, de 34 años de edad, casado, D. N. I, No. 6.324.185, con domicilio real en Juan B. Justo 422 del partido de Vicente López, provincia de Buenos Aires, en virtud de los hechos y el derecho que paso a invocar.

El viernes 13 de marzo de 1986, a las 8 de la mañana, una comisión de la policía de la provincia de Buenos Aires se presentó en el domicilio de mi hermano Pedro Antonio y procedió a detenerlo en presencia de su esposa Emma Paoletti de Pérez, manifestando que lo trasladarían a la comisaría de Vicente López por orden del titular de dicha repartición. No indicaron la causa del procedimiento ni mostraron orden escrita alguna, pese a los requerimientos del detenido y de su esposa.

Han transcurrido setenta y dos horas desde este episodio. Mi hermano sigue preso sin que hasta la fecha haya podido verlo ni conocer los motivos de la detención. Se trata a todas luces de un arresto ilegal por cuanto no ha sido exhibida orden escrita de autoridad competente —en este caso de un juez penal de la jurisdicción—, como lo ordena el artículo 18 de la Constitución Nacional.

En virtud de lo expuesto y de conformidad con lo establecido por el artículo 9º y siguientes de la ley nacional 23.098, interpongo recurso de Hábeas Corpus en favor de PEDRO ANTONIO PÉREZ y solicito a V. S^(**) lo siguiente:

- 1) Se me tenga por presentado, por parte y con domicilio legal constituido.
- 2) Se ordene inmediatamente a la autoridad responsable que proceda a presentar al detenido a la audiencia oral que V. S. fije dentro del plazo de 24 horas, con un informe circunstanciado del motivo en que se funda la medida.
- 3) Producida la audiencia, disponga en el acto la libertad de mi hermano, con las costas y las sanciones que correspondan para la autoridad responsable del hecho.

SERÁ JUSTICIA

^(*)Mignone, Emilio, *Educación Cívica II*, Ediciones G, 1986.

^(**) V.S. es la abreviatura de Vuestro Señoría, tratamiento que se da a los jueces en los escritos judiciales.

1. Recomendaciones

1. Los profesores y profesoras, propiciarán el debate e intercambio de opiniones, en relación al texto imaginario presentado en la página anterior.
2. Un ejercicio interesante consistirá en proponer a los alumnos redactar recursos de Hábeas Corpus, explicando distintas situaciones.

Como se ha mencionado en la Unidad LIBERTAD, para la presentación de un recurso de Hábeas Corpus no se requiere la intervención de un abogado, aunque en el escrito imaginario aparece el patrocinio de uno.

2. Recordar que

Como elementos indispensables la ley exige los datos del presentante y del detenido; los domicilios reales de ambos y el legal (dentro de la jurisdicción del juzgado) del primero; una descripción clara y concisa de lo ocurrido; la indicación de la autoridad (si se la conoce o sospecha) que realizó la detención; y la mención de la ley en que se funda la acción, que es la 23.098. Si entre los padres de los alumnos hubiera algún abogado, podría obtenerse una copia de dicho ordenamiento legal y procurar su asesoramiento para redactar los escritos.

3. Averiguar y relatar

- ⊗ El caso de alguna persona que haya sido "demorada" –es decir detenida–, en una comisaría por 24 horas en averiguaciones de antecedentes.
- ⊗ El acusado por un delito, ¿puede negarse a declarar?
- ⊗ ¿En épocas normales, cuál es la única autoridad –excepto en caso de *in fraganti* delito– que puede ordenar la detención de una persona?

Libertad, censura y autocensura



Para seguir pensando en la libertad de opinión y de expresión

Sugerencias para el trabajo con los estudiantes

1. Pensar en voz alta y discutir

Los estudiantes, orientados por el profesor o la profesora, pueden comenzar pensando y discutiendo entre ellos sobre el tema de la libertad de opinión y de expresión y su limitación por la censura. Pueden hacerlo guiados por preguntas como éstas:

- ☉ ¿Qué es "censura" y "autocensura"?
- ☉ ¿Cuándo se autocensura una persona?
- ☉ Ocurre esto solamente en la vida pública (por ejemplo al editar libros o periódicos, o actuar en función de un gobierno), o puede pasar también en la vida privada?
- ☉ ¿Hay autocensura cuando alguien se niega a brindar información a otros, o les brinda información deliberadamente distorsionada?
- ☉ ¿Por qué motivos puede ocurrir esto?
- ☉ ¿Qué consecuencias para el individuo y para los otros pueden tener tales actitudes?
- ☉ ¿Hay circunstancias en que se justifique callar?

2. Reflexionar, escribir y compartir

Se puede motivar a los estudiantes para que, después de la discusión anterior piensen en alguna experiencia de su vida diaria (en el hogar, la escuela, el lugar de trabajo, con los amigos) en que hayan sentido alguna forma de censura o autocensura? ¿Quiénes fueron el o los censores? ¿Qué censuraron? ¿Por qué? Pueden redactar un escrito en forma de "autobiografía" contando la experiencia y analizando sus motivaciones y las consecuencias personales. Después,

pueden animarse a compartirlo con los compañeros, intercambiando entre ellos los escritos.

3. Proyectar fuera del aula

Una vez asumido el tema personalmente, se puede interrogar y analizar el entorno social en que vivimos. Por ejemplo, se puede trabajar con esta pregunta:

¿Tiene el público derecho a conocer información y la prensa a divulgarla masivamente,

1. cuando quien informa tiene presunciones o sospechas, pero no fundamentos sólidos o total certeza de la verdad de lo que informa?
2. cuando quien informa sobre un tema especializado no tiene formación profesional o científica específica?
3. cuando quien informa se basa en la versión de sólo una de las partes involucradas en algún conflicto?
4. cuando la información expone aspectos de la vida privada de las personas, con consecuencias negativas para éstas, como por ejemplo cuando la información involucra la vida íntima de figuras públicas o alguna enfermedad que despierta rechazo social, como problemas mentales o como el SIDA?
5. cuando la información puede poner en peligro vidas humanas, o el bienestar o el orden público, como por ejemplo si la información crea el pánico o interfiere en alguna acción oficial como un operativo policial en caso de un delito grave, o de una acción militar en época de guerra, o de un plan de salubridad durante una emergencia sanitaria?
6. cuando la difusión masiva trae el riesgo de que una persona sea juzgada por la opinión pública antes que por los Tribunales de Justicia?

Se pueden trabajar los seis casos, haciendo que, en equipos, los estudiantes los investiguen. Pero también se puede tomar sólo uno de estos casos conflictivos u otro que tenga vigencia en su país, o que sea de especial interés para los estudiantes, y profundizar el estudio buscando información y recabando las distintas opiniones al respecto.

4. Representar creativamente

Una vez recogida toda la información, los estudiantes se pueden animar a preparar un gran mural, sin usar palabras sino sólo imágenes –ya sean recortadas de periódicos o revistas, o bien dibujadas por ellos mismos–, donde esté representado el caso o los casos escogidos. Se recomienda que todas las partes que entran en conflicto en el caso o en los casos escogidos, estén incorporadas; también deben quedar representados los argumentos de todas las partes que están involucradas en el caso o los casos representados.

¿Cuáles son las conclusiones? ¿Se puede llegar a soluciones de consenso?

5. Documentar

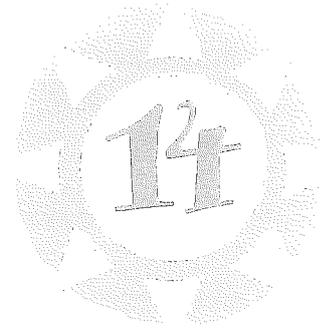
La información recogida se puede archivar también en el Centro de Recursos del aula y enriquecer, aún más, este centro de información de Derechos Humanos.

7 Notas de pie de página a la auto-censura

Jules Feiffer

- Es por el interés de la seguridad nacional.
- Confío en nuestros líderes.
- Necesito conservar amigos en posiciones importantes.
- Necesito este trabajo.
- Necesito un ascenso.
- Necesito mantenerme libre de la cárcel.
- De cualquier modo, el otro lado es peor.





El problema de las limitaciones sociales al derecho de la información. La cuestión de la censura

Para analizar y discutir sobre la libertad y el derecho a la información

Lectura colectiva

Jaime Ordóñez ()*

Una discusión recurrente en el seno de las democracias contemporáneas constituye el debate sobre si son aceptables las restricciones a la libertad de expresión o de información en aquellas casos en que exista un interés público especial que inhiba temporalmente el ejercicio de aquellas .

El fácil argumento de que la distinción clásica entre *lo público y lo privado* ofrece siempre una solución satisfactoria a este problema es, ciertamente, iluso, pues varios y diversos problemas teóricos y prácticos conspiran para definir claramente las fronteras entre esos ámbitos, así como para establecer las interacciones y las prevalencias entre posibles o potenciales *derechos públicos o derechos privados* en casos específicos.

Las falacias sobre este asunto son, desafortunadamente, enormes y llevan no sólo a la opinión

pública – sino a muchos creadores de opinión– a desarrollar verdaderos sofismas jurídicos, políticos (o, aún peor, de carácter moral) para sustentar sus tesis. Por ejemplo, en materia de información sobre noticias de lo judicial, ambos bandos levantan igualmente la bandera del interés público: unos esgrimiendo el interés social y no negociable del derecho a la información genérica y otros, el principio de inocencia, como una de las garantías personales básicas de cualquier ciudadano, tutelada no sólo por las norma constitucional sino por las normas internacionales en derechos humanos.

El interés público de la ciudadanía a ser informado *sobre cualquier noticia de índole jurídico, criminal, etc.* ciertamente entra en conflicto con el interés público de un imputado o indiciado a ser considerado inocente, *hasta tanto no sea demostrado lo contrario* (por utilizar la fórmula fo-

(*)Consultor Académico del IIDH

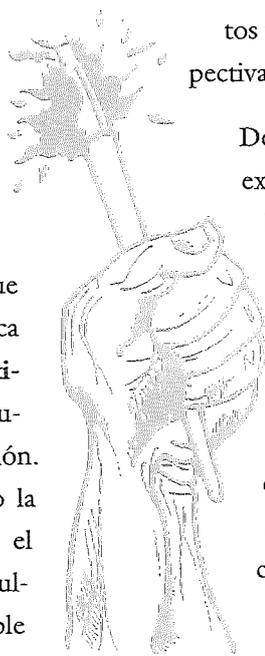
rense). En este conflicto de valores, la balanza se debería inclinar rápidamente a favor del principio de inocencia por una razón muy simple: su violación y transgresión (en la hipótesis que el imputado resultara inocente) sería mucho más grave que el retraso de la información periodística hasta la etapa del proceso donde la **certidumbre de culpabilidad jurídica** dé lugar a una cierta seguridad de la información. El potencial daño de atrasar un tiempo la información es ciertamente menor que el escenario opuesto: el informar sobre la culpabilidad de un inocente con el irreparable daño para la persona y la moral que ello supone.

La mayoría de estos casos específicos, como después intentaremos demostrar, no son del todo insolubles. En las diversas hipótesis ciertamente existe un interés público más decantado que otro, el cual necesariamente debe ceder su paso al primero (la solución, como se imaginará el lector, nace del principio de salvaguardar la potencialidad del error y el daño público o individual causado).

En todo caso, las confusiones nacen invariablemente del simplismo de los análisis y de no tomar en cuenta, en una perspectiva global, la jerarquía de los valores sociales e individuales en juego. El presente artículo busca insertar dentro de esta discusión algunas consideraciones que pueden resultar de interés para el estudioso de la libertad de información, el derecho a la información y el objeto a la información, categorías todas éstas que, ciertamente entran en conflicto práctico en una gran cantidad de casos concre-

tos y que deberán estudiarse en la perspectiva de los valores sociales tutelados.

Del genérico derecho a la libertad de expresión se deriva directamente la libertad de información. Asimismo, la libertad de información supone la existencia de dos aspectos adicionales, absolutamente complementarios e interactuales. Por un lado, el derecho a informar y, por el otro, el derecho a ser informado, esto es, el derecho a expresar ideas como a ser receptor de las mismas (o bien a tener las posibilidades de optar libremente por ellas).



En la misma línea de lo que afirma Goldschmidt, puede observarse una especie de retroalimentación: la libertad de pensamiento se pone en acción utilizando la libertad de opinión, forma de comunicación con otros hombres. La libertad de expresión corresponde a esa libertad de opinión cuando ella se difunde por medios públicos. La importancia de la información de medios masivos de comunicación modernos, conducen, pues, a que esa libertad de expresión adquiera un alcance nuevo, con el nombre de libertad de información, pues no solamente va a interesar en ésta el derecho del que la difunde (a hacerla circular sin trabas), sino también el derecho de los que la reciben a disponer de ella en forma completa y variada. Porque solamente así podrá quedar debidamente nutrida su libertad de pensamiento⁽¹⁾.

El derecho a la información, en el tanto que derecho fundamental, no lo podemos concebir, pues, delimitado al punto de vista del emisor,

⁽¹⁾Ver, Novoa Monreal, Eduardo, *Derecho a la vida privada y libertad de información*. México, Siglo Veintiuno editores, 1979, pág. 149.

únicamente como una libertad que se consagra para quienes ejercen la labor del periodismo, sino que, adicionalmente, hay que proteger también el punto de vista del receptor de la información. Sólo a partir de una protección integral de los dos aspectos del fenómeno de la información, podrá garantizarse la plena vigencia del derecho⁽²⁾.

El derecho del informador, parece complementarse, sin embargo, sólo a partir de la verificación paralela del derecho a la información. De tal suerte, se ha argumentado que “el derecho de la información es un derecho social porque se manifiesta y expresa a nivel colectivo y público; es el derecho de la función informativa –función social que en último término consiste en el respeto, la garantía y la efectividad del derecho humano a la información–, pero su carácter social no deriva de ser el derecho de organizaciones colectivas como sucede generalmente en los otros derechos sociales. Más bien es lo contrario: su carácter social y su manifestación pública, no eliminan su naturaleza de derecho individual”⁽³⁾.

Radiografía de una discusión

La intención de estas notas, pues, es ordenar algunos de los presupuestos teóricos de esta discusión. El primer punto radica en abordar el problema de *los ámbitos de excepción al derecho a la información*, es decir, la cuestión de sus posibles limitaciones. En términos generales, existen dos tesis opuestas. Una que favorece las excepciones o limitaciones a la libertad de información y otra que se opone como regla general a

las limitaciones, salvo en casos muy excepcionales en las cuales –por vía legislativa y a los efectos de salvaguardar un bien o un interés público comúnmente aceptado– se considere procedente la limitación, como fórmula de excepción. Acto seguido, se examinan brevemente ambas posiciones.

1. La tesis que favorece las limitaciones.

Para una parte de la doctrina, puede haber limitaciones al derecho a la información y éstas podrían ser fijadas *a priori*, toda vez que nacen de la consideración de que toda la realidad no parece ser universalmente informable.⁽⁴⁾ Según este criterio, estas limitaciones pueden o deben ser mesuradas de tal forma que no se llegue a menoscabar a los individuos el ejercicio libre de este derecho, el cual le es reconocido nacional e internacionalmente. Lo que se busca es que esas limitaciones o excepciones sean interpretadas de forma estricta y que exista una norma general que no permita la aplicación casuista del criterio de censura.

De tal suerte, se afirma que, si bien todo objeto de la realidad es informable, deja de serlo aquello que, por naturaleza o por coyunturas jurídicas, puede lícitamente ser sustraído a la información. En similar sentido, se afirma que el derecho del público a conocer los acontecimientos de actualidad es “absoluto” pero que “es necesario salvaguardar otros derechos del hombre del mismo modo que se salvaguarda el derecho a la información, por lo cual se concluye que caben excepciones”⁽⁵⁾.

⁽²⁾ Branzburg, citado por Lewis Anthony en *A preferred position for Journalism?*, 7 Hofstra Law Review, 1979, pp. 595-627.

⁽³⁾ Fernández, María Stella. *El periodista frente a los poderes públicos como fiscal*. San José, 1987.

⁽⁴⁾ Ver Desates, José María. *La función de informar*, EUNSA, 1976. p. 81

⁽⁵⁾ Conesa Sánchez, Fernando. *La libertad de la empresa periodística*, Navarra, 1978. p.233.

Con un sentido similar, otros autores han sostenido que, "no todo lo que se puede entender por información es objeto de un derecho ni la información puede hacerse de cualquier forma para satisfacer ese derecho. Lo cual equivale a decir que hay unas informaciones necesarias y otras que no lo son, y que hay unos requisitos para la elaboración de la información que se necesita." Asimismo afirma que la realidad objeto de la información podría analizarse en su tratamiento periodístico de la siguiente forma:

- En el ámbito de lo privado, lo íntimo, y lo que atañe al honor, que no afecta al bien común: la radical omisión.
- En el ámbito de lo potestativo: la justa proporción o la especialización.
- En el ámbito de lo necesario: la personalización, la explicación y la documentación.⁶⁾

La tesis que favorece las limitaciones puede expresarse de la siguiente manera: al ser la información misma objeto del derecho a la información, ésta puede llegar a delimitarse cuando jurídicamente así sea señalado, sea porque la realidad así lo demanda o porque se trata de una exigencia para la defensa de otros derechos individuales. Este último argumento se fundamenta en un argumento básico: junto al derecho inherente que tiene el ciudadano a recibir y buscar información, deberán ser tutelados otros derechos humanos como lo podrían ser el derecho a la intimidad, el derecho a la honra o el derecho a ser considerado inocente

hasta que se le pruebe lo contrario, dentro de otras hipótesis posibles.

Ejemplo de lo anterior es la resolución No. 8803/79 de la **Comisión Europea de Derechos Humanos**, la cual condenó a un periodista por considerar que este publicó material difamatorio, lesionando la honra y la reputación de una figura pública. La Comisión consideró que el informador se excedió en su libertad de expresión, al presentar la información no como mera opinión, sino como información objetiva.⁷⁾

Los defensores de esta posición consideran que las restricciones se crean como mecanismos de protección en favor de los individuos y no en contra de la labor periodística, de tal forma que tienen como objetivo no el de limitar la libertad de información, sino el canalizarla de forma tal que no atente, sin embargo, contra otros derechos fundamentales del individuo. Se ha afirmado que no debemos confundir las restricciones legales que puedan y que deben de existir a fin de salvaguardar los intereses de todos los individuos de una sociedad, con la censura que los medios de poder ejercen sobre los medios de comunicación para así salvaguardar otros intereses que, a diferencia de los anteriores, son de índole particular (económicos, políticos, religiosos, etc.)

Según algún autor, la información se puede concebir como libertad, pero en realidad es mucho más que eso: hay que considerar su enfoque hacia la manifestación de un derecho, porque

⁶⁾ Galdon López, Gabriel. "El deber de documentar la información periodística" en *Información y Derechos Humanos*. EUNSA, 1987, p. 111, 112.

⁷⁾ European Commission of Human Rights. Decisions and reports No. 26. *Resolution No. 8803/79*. "Even if there is not a general obligation for the press to publish only proven facts, it is required to take special precautions when publishing material of an objectively defamatory character. In a case involving the public activities of a politician, criminal proceedings against a defamatory publication are necessary, in a democratic society, if that publication casts grave doubt on that person's personal character and good reputation".

cionas
s efec
úblico
ceden
pción.
ambas
s.
r limi-
as po-
cen de
no pa-
ún es-
deben
ague a
bre de
onal e
re esas
das de
eneral
riterio
objeto
aque-
jurídi-
a la
ia que
nteci-
o que
os del
urda el
onclu-

“la libertad no es otra cosa que el modo de ejercitar un derecho sin trabas. El concepto básico no es así la libertad, sino el derecho. En él ha debido apoyarse la información y no se ha hecho así, lo que ha tenido efectos negativos no sólo en la información, sino también en la educación de los ciudadanos. Las Constituciones configuran la información como libertad y no como derecho, de ahí que se le puedan poner y se le pongan límites legales artificiales externos y no una regulación dentro de una idea de justicia conforme a la realidad del objeto y pluralidad del sujeto. La constitucionalidad de la información no consiste en concederla como libertad, sino en ordenar positiva, constructiva y progresivamente un derecho”.⁽⁸⁾

En sentido similar se expresan otros tratadistas, al afirmar que “la razón negativa es la pura insuficiencia de la doctrina liberal. La razón metodológica arranca de la consideración atenta de la información, para concluir que no es adecuado formalizarla a través de la noción de libertad, sino a través de la noción de derecho. La libertad—como Clause ha mostrado con clarividencia—no es suficiente en sí misma para salvaguardar algunas notas esenciales de la información: la verdad, la integridad y accesibilidad, por ejemplo. La libertad no puede verse afectada en su principio más íntimo más que por las presiones, restricciones o el control, vengan de donde ven-

gan; pero no por el error, la ligereza, la mala fe o la mentira”⁽⁹⁾

2. La tesis que se opone a las limitaciones

Existe otra línea de pensamiento— en dirección exactamente opuesta—, según la cual la libertad de expresión no puede tener, en principio, limitaciones ni condicionalidades.⁽¹⁰⁾ Todo lo contrario, se sostiene que el único mecanismo que podrá garantizar que los ciudadanos gocen de un verdadero derecho a la información es que no exista ningún tipo de restricción o limitación *a priori* a la libertad de información. Sólo de esta manera el público podrá garantizarse que no habrán condicionalidades de tipo político, ideológico, económico o de cualquier otra índole, impuestas por el Estado o por cualquier otro sector social.

Incluso cuando estas limitaciones o restricciones sean propuestas invocando el bien público, el interés común o alguna otra razón ética, los peligros de aceptarlas son mucho más graves que el de no aceptarlas, toda vez que —y parecen haberlo demostrado muchas experiencias históricas— con ello se sientan las bases para la conculcación de la libertad de expresión.

Dworkin ha alertado sobre la necesidad que, en todo caso —y en la hipótesis de aceptar alguna limitación eventual— los criterios de escogencia

⁽⁸⁾ Desantes, José María. *Lbib.* p. 81

⁽⁹⁾ Soria Saiz, Carlos. “*Derecho a la Información*”, San José, ECAM, 1987.

⁽¹⁰⁾ A finales del siglo XIX, Emile Zola, autor de *J'accuse*, decidido a investigar el caso Dreyfus, postulaba la libertad absoluta en un párrafo que una carta que se cita muchas veces, cuyo texto —aunque sea por su lenguaje— merece ser leído: “Estoy a favor de la libertad ilimitada. La exijo para mí y la soporto en los demás. Toda limitación encierra un gran peligro. La hoz afilada que trata de arrancar la mala hierba en los campos de trigo, puede cortar también tallos buenos. Con cuánta tristeza e indignación vemos los turbios manejos de la prensa baja que se esfuerza en su negocio por agitar y envenenar a la nación con sensacionalismos. Me sangra el corazón y tengo que forzarme para recobrar la esperanza. Pero, a pesar de todo, creo que la prensa ética nos ha de liberar, educar e ilustrar, pues lo ilumina todo con su luz. La corriente de suciedad lo fertilizará todo”.

(Vid. Zola, E.: *Les oeuvres completes*. Paris 1927-29. Carta a H. Bérenguer del 18-12-1897, vol II (correspondencia), p 792.)

ética no provengan de la autoridad política o, bien, de ninguna otra entidad contralora. En todos los casos, el criterio deberá prevenir de la escogencia que la sociedad misma podrá hacer, en pleno uso de su libertad. "Nadie debe ser censurado por la razón de que el mensaje que intenta difundir sea inmoral o porque exprese ideas que no deban ser oídas, el gobierno debe dejar a los individuos juzgar por ellos mismos las ideas. Inmoral o solapada, una idea no tiene más fuerza que la que le otorga su auditorio".⁽¹¹⁾ Una aplicación práctica de estas ideas se encuentran en el criterio de libertad implícito en la Primera Enmienda de la Constitución de los Estados Unidos.⁽¹²⁾

La posición contra la limitación de la libertad de información se fundamenta en dos argumentos básicos, los cuales podríamos resumir así:

a) *No existe ningún árbitro social suficientemente legitimado para decidir que es comunicable o no.*

En efecto, el único sujeto social capaz de decidir sobre la conveniencia o no de una información lo deberá ser siempre la sociedad misma y, si bien ésta será una evaluación **post factum**, siempre será posible —entonces— aplicar los mecanismos correctivos que el régimen ético-jurídico establece para el control de informaciones falsas o que atenten contra algún valor social legalmente establecido.⁽¹³⁾

b) *En general, las limitaciones a la información tienden a favorecer grupos y sectores sociales y económicos específicos.*

Aceptar limitaciones a la libertad de información puede dar lugar —en una gran cantidad de casos— a una utilización ideológica de las limitaciones por determinados grupos sociales y éste sería, entonces, el primer paso para la supresión o la restricción de la libertad de información. No hay que olvidar el peligro latente en las razones de interés público invocadas en muchos casos: recuérdese la **razón de estado**, utilizada

⁽¹¹⁾ Dworkin, Ronald. *Libertad y Pornografía*, en Revista No Hay Derecho, Buenos Aires, Argentina, 1992, págs 3 y 4.

⁽¹²⁾ "La Primera Enmienda de la Constitución Norteamericana ha sido discutida como si tuviera el propósito de proteger sólo a los oradores y escritores. También se hizo, principalmente, con la intención de proteger a los oyentes y espectadores de la libertad de elegir. Nuestra Constitución está diseñada para permitir una libre corriente de palabras escritas y habladas, o de fotografías que toman el lugar de las palabras y la corriente es para beneficio del consumidor, no solamente para el productor de la expresión. Hemos hecho un compromiso constitucional, en el que cada persona sea su propio censor. Mientras uno permanezca libre de leer o de no leer, de mirar o no, pienso que la sociedad ganaría al dejarle la selección al consumidor () una persona puede ir por la vida sin ser arrestada por leer o ver lo que le ofende." Walter Gellhorn en, *Dirty Books, Discussing Pictures and Dreadful Laws*, 8 Georgia Law Review, 1974, pp 291-312.

⁽¹³⁾ En este sentido véase, Concha Fagoaga, *Periodismo interpretativo*. El análisis de la noticia. Barcelona, Editorial Mitre, 1982, p.77. Allí se denomina esta posición como propia de la doctrina liberal, en contraposición con las doctrinas autoritarias. Sobre este punto afirma: "La doctrina liberal se dirige esencialmente contra toda tentativa de cortar la verdad por medio de la autoridad. La posición autoritaria anterior a la teoría liberal descansa sobre la idea de que sólo hay una verdad. Si una autoridad política o religiosa detenta esa verdad, sería absurdo para ella dejar campo al error, es decir, a la información que proceda de ella o no haya sido controlada por ella. La doctrina liberal no niega, o no lo hace forzosamente, que la verdad sea una. Niega, simplemente, que esta verdad pueda ser detentada completa y totalmente por una autoridad cualquiera. No puede asegurarse por adelantado, afirma, dónde está la verdad, quién la posee. Es preciso, pues, dejar que cada uno se exprese libremente a fin de que la voz de quien posee la verdad, o la buena información, no sea silenciada".

por tantos regímenes políticos autoritarios del siglo XX, y la cual sirvió para escudarse en la ética pública— o bien en un pretendido interés general— y que sirvió para favorecer los intereses ideológicos de un sector dominante, mediante el ocultamiento de información a la sociedad. En efecto, aún en los casos en que las limitaciones o restricciones a la libertad de información parezcan justificadas, toda vez que tutelen la protección de otro derecho humano (honor, la intimidad, principio de inocencia, etc.), esta posición ideológica sostiene que la violación a esos valores deberá hacerse *post-factum*.

Hay dos razones para ello. En primer lugar, porque el único órgano del estado capaz de evaluar la juridicidad o no (en el sentido de violación a la ética social prescrita como derecho positivo) de una información es siempre el poder jurisdiccional y, como se sabe, el ámbito jurisdiccional evalúa especies fácticas, hechos ya acaecidos, y de allí parte su adecuación o no a los términos de la norma. Ello significa que sólo podrá ser posible analizar la legalidad o no de una información una vez esta se haya verificado.

En segundo lugar, porque si se permitiera un control de la información previa —incluso tratando de que tal control se hiciese en la defensa de nobles intereses (defensa de la intimidad, el honor de las personas, etc.) necesariamente al-

guien tendría que efectuar ese control y ese sujeto sería, naturalmente, el poder político. Este hecho, no sólo le conferiría un poder desmesurado e inconveniente (porque mucha de esa información generalmente se refiere al propio poder político) sino, además, obligaría a un examen casuista de cada propuesta de información, de cada noticia, de cada reportaje periodístico, etc. lo cual entraría y no haría viable el rápido movimiento de la información, base de la sociedad democrática contemporánea.⁽¹⁴⁾

Estas tesis se oponen a la censura previa. De igual forma se ha argumentado que “cuando se está sujeto a la información que proporcionan los medios de comunicación eficientes, pero manipulados, el problema radica en que los medios no son políticamente neutros; generalmente ellos o sus colaboradores muestran alguna inclinación política. Del triángulo del que hemos hablado desaparece un vértice, se convierte en una línea: de una lado la política y la comunicación y, del otro, los derechos humanos. La línea funciona como los brazos de una balanza, que raramente están equilibrados”.⁽¹⁵⁾ En síntesis, no sólo por razones ideológicas sino también prácticas la censura previa podría resultar absolutamente inadecuada y atentatoria contra la libertad de información.

⁽¹⁴⁾ Ver Yarce Jorge (y otros) *Filosofía de la comunicación*, Navarra, 1986, pag 183: “El sistema político democrático, efectivamente, basa su funcionamiento y su legitimidad en una comunicación pública que se quiere libre y plural. Para las democracias representativas y parlamentarias, esta es esencial y constitutiva. Los medios de comunicación de masas, actuando autónomamente, tienen una función importante e insustituible como canales de comunicación entre los distintos elementos del sistema político: gobierno, parlamento, partidos, cuerpo electoral”.

⁽¹⁵⁾ González Salazar, Manuel “Partidos políticos, medios de comunicación y derechos humanos”, en *Periodismo y derechos humanos*, México, 1993. p.49-50.

Sugerencias para el trabajo con los estudiantes

1. Entre todos, investigar

Para conocer con mayor profundidad el sentido de la libertad de expresión es recomendable pedir a los estudiantes que investiguen sobre las raíces de la libertad de expresión en sus países. También podrían investigar sobre la forma en que la libertad de información ha influido en la vida política de sus países.

2. En equipos: dialogar

Comentar el texto leído y señalar:

- ¿A qué se refiere la libertad de expresión?
- ¿Cuál es la diferencia entre libertad de información y derecho a la información?
- ¿Cuáles son los límites de la libertad de información?
- ¿Quiénes deberían establecer esos límites?
- ¿Cuáles son las responsabilidades del transmisor de la información y de los receptores de la información?
- ¿Qué importancia tiene para la democracia la libertad de expresión?
- ¿En nuestro país hay libertad de expresión?

3. En equipo: discutir

Para enriquecer la discusión sobre el tema, propóngale a los alumnos que se dividan en dos grupos: uno que estudie la **tesis que se opone a las limitaciones** y otro que haga lo mismo con la **tesis que favorece las limitaciones**. Basándose en alguna noticia del momento que pueda ayudar a la discusión, realice junto con los estudiantes un foro, en el cual cada grupo entregue argumentos que defiendan la tesis que le tocó estudiar. Finalmente, entre todos, podrían sacar conclusiones sobre cual tesis consideran que protege mejor la libertad de expresión.

4. En grupo: revisar y crear

Revisar algunos medios informativos y verificar el tratamiento de las noticias. Tal vez una misma noticia es difundida de diferente manera, comentar y sacar conclusiones. Diferenciar los tipos de informaciones.

Con la orientación del profesor o profesora, sería conveniente que se pongan de acuerdo para redactar un periódico. Puede ser mural o para distribuirlo en el centro educativo. También podrían producir un noticiero para Radio o Televisión.

5. Documentar

Recoger información local sobre la libertad de expresión para profundizar el tema y continuar con la discusión.

Esta información se puede archivar en el Centro de Recolección de datos.

Para analizar y discutir el derecho a la información y a la libertad de expresión.

I g u a l d a d

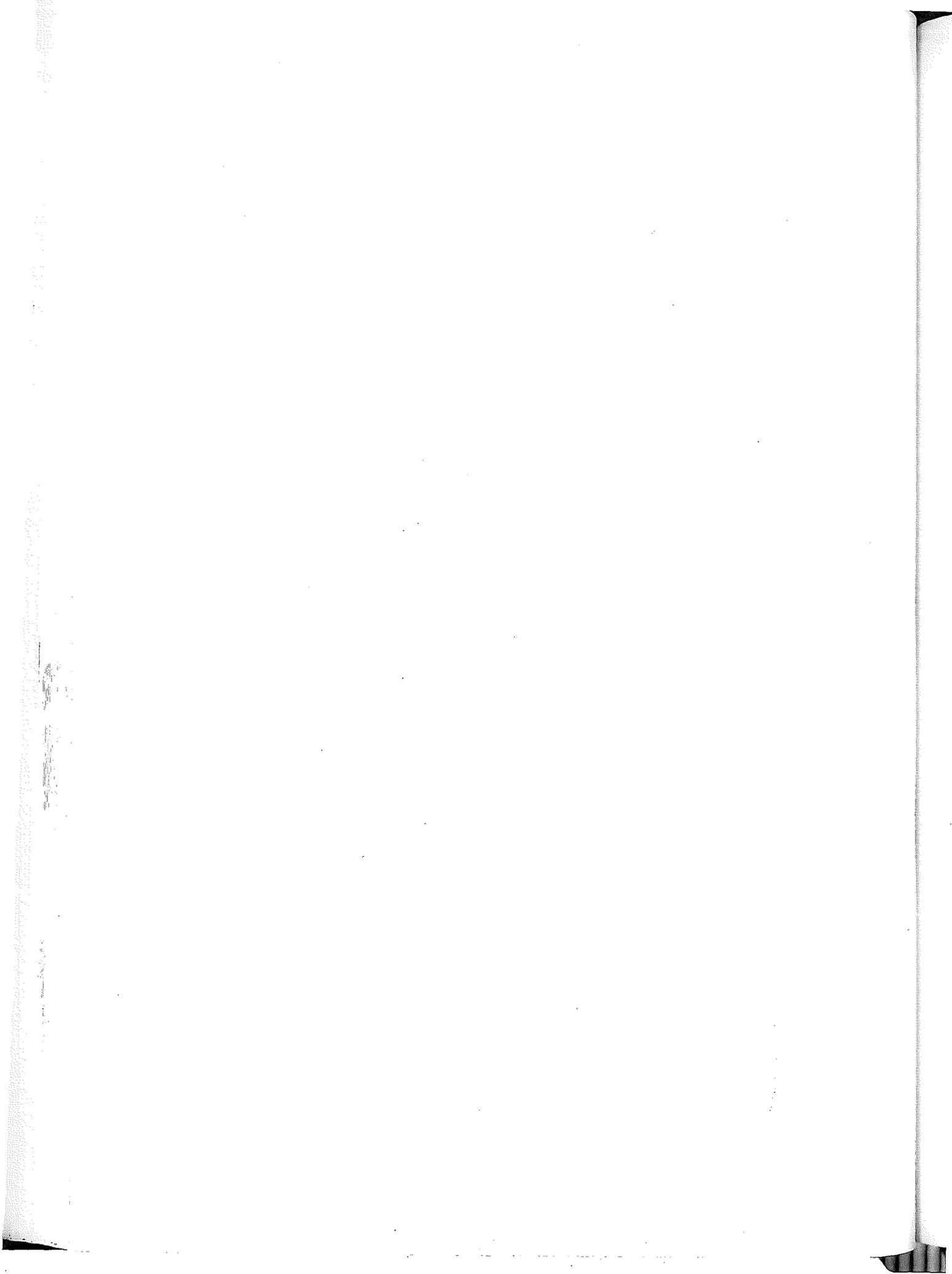
ESTRECHO LA MANO DEL BARQUERO
Y COMO Y BEBO CON LOS QUE TRABAJAN EN LAS MINAS;
SOY APRENDIZ DEL MAS INGENUO

Y MAESTRO DEL MAS AVISPADO;
SOY UN NOVICIO QUE TIENE LA EXPERIENCIA DE SIGLOS Y MILENIOS;
TENGO EL COLOR DE TODAS LAS RAZAS
Y EL PRESTIGIO DE TODAS LAS CASTAS;
PERTENEZCO A TODOS LOS RANGOS
Y A TODOS LOS CREDOS...
SOY LABRADOR, MECANICO Y ARTISTA,
CABALLERO, CUAQUERO Y MARINO;
UN PRISIONERO, UN ILUSO Y UN TUNANTE;
ABOGADO, MEDICO, PRESBITERO...

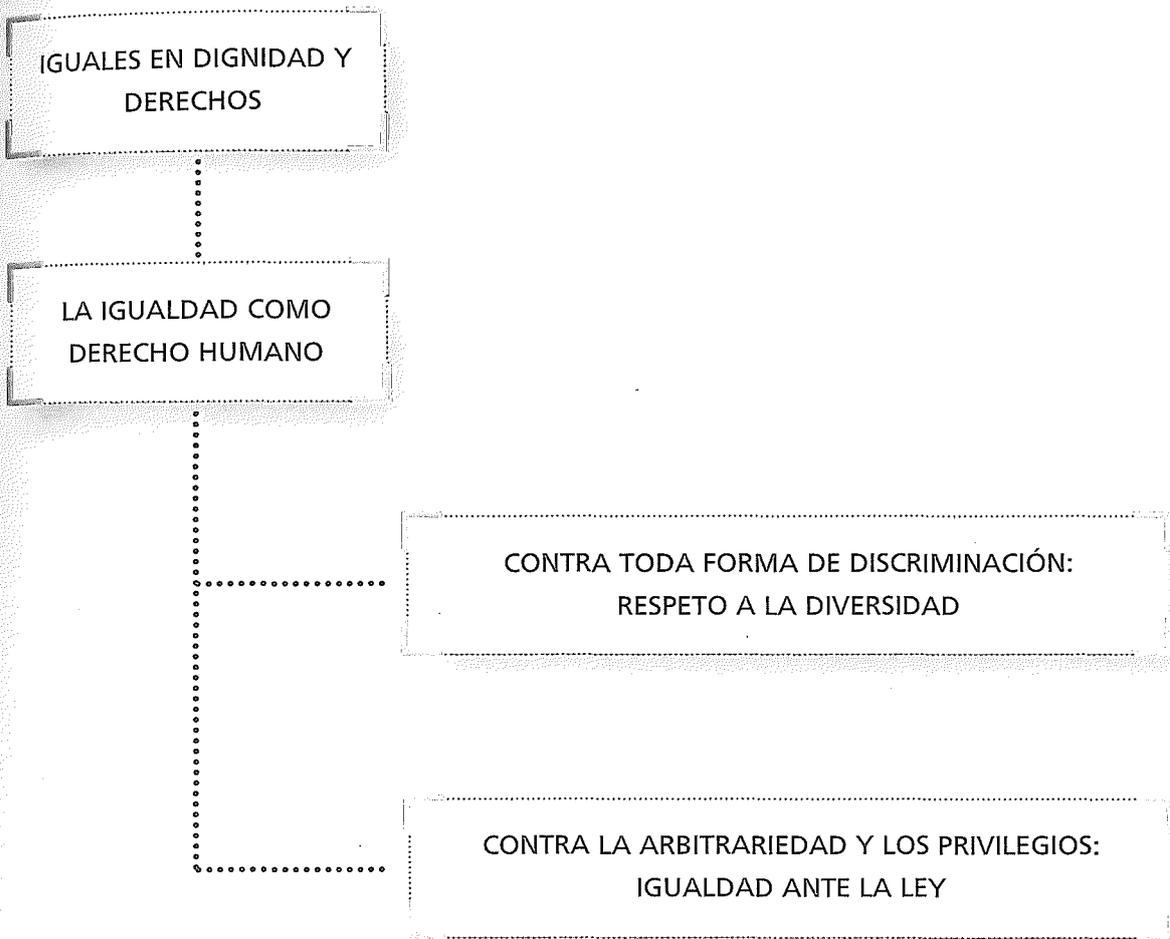
TODO LO RESPIRO MEJOR QUE MI PROPIA DIVERSIDAD.
RESPIRO FUERTE, PERO DEJO AUN BASTANTE AIRE PARA LOS DEMAS.
NO SOY ORGULLOSO.
ESTOY EN MI SITIO SOLAMENTE.
LOS HUEVOS DEL BOQUERON Y LA POLILLA ESTAN EN SU SITIO;
LOS SOLES ENCENDIDOS QUE YO VEO,
Y LOS QUE SE MUEVEN EN LA SOMBRE Y NO PUEDO VER,
ESTAN EN SU SITIO,
Y LO IMPALPABLE TAMBIEN.

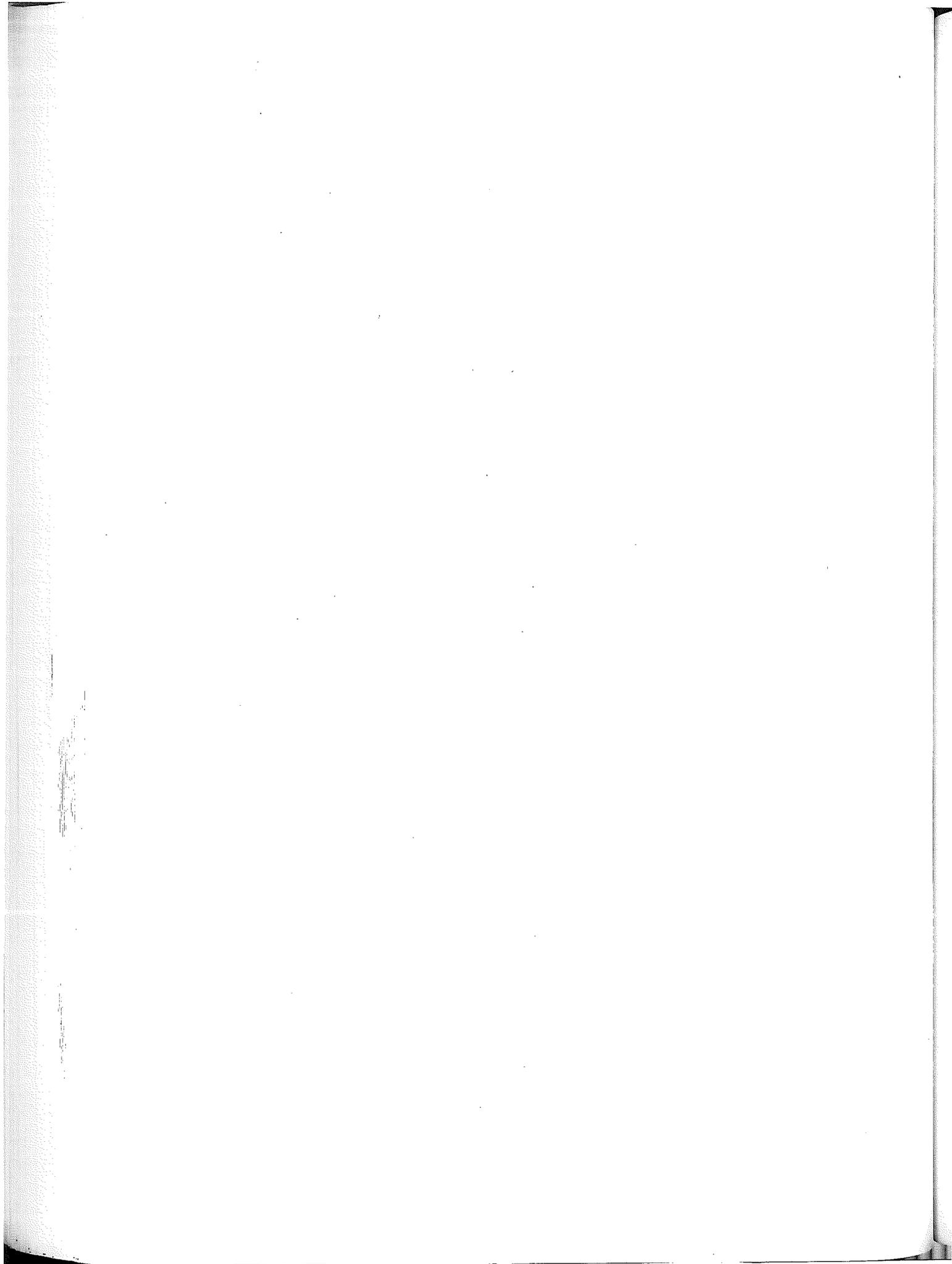
ESTOS SON LOS PENSAMIENTOS DE LOS HOMBRES
DE TODAS LAS EDADES Y DE TODOS LOS PUEBLOS;
NO SON ORIGINALES,
SI NO SON TUYOS TAMBIEN, NO SON NADA O CASI NADA
SINO SON EL MISTERIO,
Y LA LLAVE AL MISMO TIEMPO,
QUE ABRE TODOS LOS MISTERIOS, NO SON NADA;
SI NO SON LO INMEDIATO Y LO DISTANTE, NO SON NADA.
SON LA HIERBA QUE CRECE DONDE HAY AGUA Y TIERRA,
SON EL AIRE CORRIENTE QUE ENVUELVE NUESTRO GLOBO...

Walt Whitman, "Canto a mi mismo"



Esquema de contenidos





Actividad de motivación

Un cuento infantil (¿o no tanto...)

Para empezar a pensar sobre igualdades y diferencias entre las personas

Los tres cosmonautas

Umberto Eco (italiano)

Esta es una fábula de hoy para sus niños. O tal vez no. Es para ustedes. De todos modos, hagan la prueba de contársela a ellos. Tal vez reconozcan su propio lenguaje del futuro, y se la contarán a ustedes.

Había una vez la Tierra.

Y había una vez Marte.

Estaban muy lejos el uno de la otra, en medio del cielo, y alrededor había millones de planetas y de galaxias.

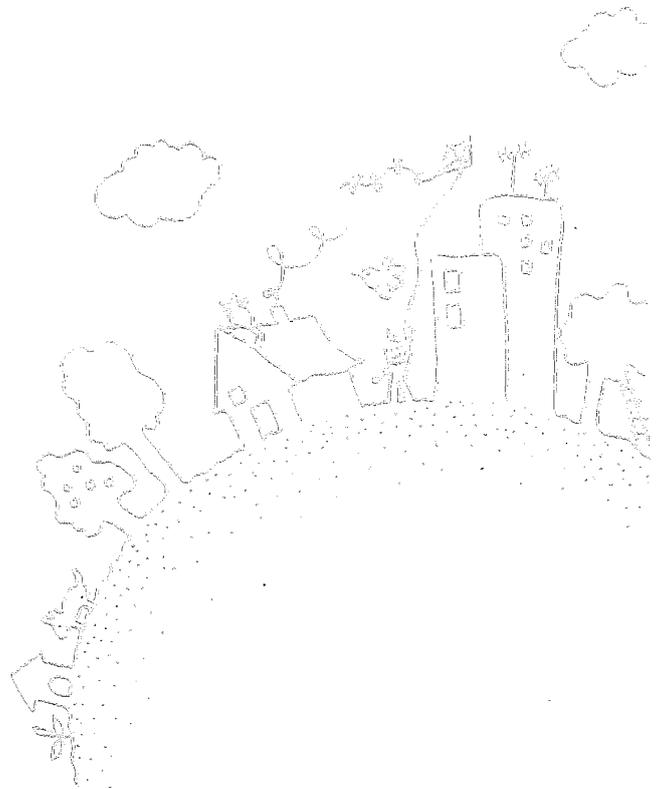
Los hombres que habitaban en la Tierra querían llegar a Marte y a los otros planetas: ¡pero estaban tan lejos!

De todos modos, se pusieron a trabajar. Primero lanzaron satélites que giraban dos días alrededor de la Tierra y luego regresaban.

Después lanzaron cohetes que daban vueltas alrededor de la Tierra, pero en vez de regresar, al final huían de la atracción terrestre y partían hacia el espacio infinito.

Al principio, en los cohetes, pusieron perros: pero los perros no sabían hablar, y a través de la radio transmitían solo "gua-gua". Y los hombres no podían entender qué habían visto ni adónde habían llegado.

Al final encontraron hombres valientes que quisieron ser cosmonautas. El cosmonauta se llamaba así porque partía para explorar el cosmos: es decir, el espacio infinito, con los planetas, las galaxias y todo lo que nos rodea.



Los cosmonautas, al partir, ignoraban si podrían regresar. Querían conquistar las estrellas, para que un día todos pudiesen viajar de un planeta a otro, porque la Tierra se había vuelto demasiado estrecha y los hombres crecían de día en día.

Un buen día partieron de la Tierra, desde tres puntos distintos, tres cohetes.

En el primero iba un norteamericano, que silbaba muy alegre un motivo de jazz.

En el segundo iba un ruso, que cantaba con voz profunda: "Volga, Volga".

En el tercero iba un negro que sonreía feliz, con dientes muy blancos en su cara negra. En efecto, por aquellos tiempos, los habitantes de África, que finalmente eran libres, se habían demostrado tan hábiles como los blancos para construir ciudades, máquinas y —naturalmente— cosmonautas.

Los tres querían llegar primero a Marte para demostrar quién era el más valiente. El norteamericano, en efecto, no quería al ruso y el ruso no quería al norteamericano: y todo porque el norteamericano para decir buen día decía: "how do you do" y el ruso decía: "ZGPABCTBYUTGE".

Por eso no se comprendían y se creían distintos.

Los dos —además— no querían al negro porque tenía un color distinto.

Por eso no se comprendían.

Como los tres eran muy valientes, llegaron a Marte casi al mismo tiempo.

Llegó la noche. Había en torno de ellos un extraño silencio, y la Tierra brillaba en el cielo como si fuese una estrella lejana.

Los cosmonautas se sentían tristes y perdidos y el norteamericano, en la oscuridad, llamó a la mamá.

Dijo: "Mamie..."

Y el ruso: "Mama".

Y el negro dijo: "Mbamba".

Pero enseguida comprendieron que estaban diciendo lo mismo y que tenían los mismos sentimientos. Fue así que se sonrieron, se acercaron, juntos encendieron un buen fueguito, y cada uno cantó canciones de su país. Entonces se armaron de coraje y, mientras esperaban el amanecer, aprendieron a conocerse.

Por fin se hizo de día: hacía mucho frío. Y de repente de un grupito de árboles salió un marciano. ¡Era realmente horrible verlo! Era todo verde, tenía dos antenas en lugar de las orejas, una trompa y seis brazos.

Los miró y dijo: ¡GRRRR!"

En su idioma quería decir: "¡Mamita querida!, ¿quiénes son esos seres tan horribles?"

Pero los terrestres no lo comprendían y creyeron que su grito era un rugido de guerra.

Fue así como decidieron matarlo con sus desintegradores atómicos.

Pero de pronto, en medio del enorme frío del amanecer, un pajarito marciano, que evidentemente se había escapado del nido, cayó al suelo temblando de frío y de miedo. ¡Piaba desesperado, más o menos como un pajarito terrestre. Daba realmente pena. El norteamericano, el ruso y el negro lo miraron y no pudieron contener una lágrima de compasión.

En ese momento, sucedió algo muy extraño. También el marciano se acercó al pajarito, lo miró y dejó escapar dos hebras de humo de la trompa. Y los terrestres, de golpe, comprendieron que el marciano estaba llorando. A su modo, como lloran los marcianos.

Después vieron que se inclinaba sobre el pajarito y lo alzaba entre sus seis brazos tratando de darle calor.

El negro, que en otros tiempos había sido perseguido porque tenía negra la piel y por eso mismo sabía como son las cosas, dijo a sus dos amigos terrestres:

“¿Se dieron cuenta? Creíamos que este monstruo era distinto a nosotros, pero también él ama a los animales, sabe conmovirse, ¡tiene un corazón y sin duda un cerebro!

¿Creen todavía que hay que matarlo?”

No era necesario hacerse semejante pregunta.

Los terrestres ya habían aprendido la lección.

Que dos personas sean distintas no significa que deban ser enemigas.

Por lo tanto, se acercaron al marciano y le tendieron la mano.

Y él, que tenía seis, les dio la mano a los tres, a un mismo tiempo, mientras que con las que le quedaban libres hacía gesto de saludo.

Y señalando la Tierra, distante en el cielo, hizo entender que deseaba viajar allá, para conocer a los otros habitantes y estudiar juntos con ellos la forma de fundar una gran república espacial en la que todos se amaran y estuvieran de acuerdo. Los terrestres dijeron que sí entusiasmados.

Y para festejar el acontecimiento le ofrecieron un cigarrillo. El marciano, muy contento, se lo introdujo en la nariz, y empezó a fumar. Pero ya los terrestres no se escandalizaban más.

Habían comprendido que tanto en la tierra como en los otros planetas, cada uno tiene sus propias costumbres, pero que sólo es cuestión de comprenderse los unos a los otros.

Sugerencias para trabajar en clase

I. Leer

El profesor o la profesora entregará una copia del cuento a los estudiantes y les dará tiempo para que lo lean. Puede usar el texto completo o bien suprimir, para la primera lectura, el párrafo de encabezado que ha escrito el autor y también el párrafo final de conclusión. Respecto al final, puede dejar sólo el principio de la oración (“Habían comprendido que...”), para que los estudiantes la

completan con su propia conclusión. Después del diálogo colectivo sobre el cuento, el profesor les hará conocer los elementos que quitó. Así se podrá comparar si hay coincidencia entre el propósito y la interpretación del autor, y la interpretación de los jóvenes.

2. Dialogar entre todos

Guía para el diálogo.

- ¿Qué fue lo que más les gustó del cuento? ¿Por qué?
- ¿Les pareció válido el conflicto entre los cosmonautas? ¿Y entre los cosmonautas y el marciano?
- ¿En qué circunstancias se han sentido ustedes el marciano? ¿En cuáles los cosmonautas? ¿Qué conclusiones pueden sacar de ello?
- ¿Existe alguna diferencia entre el cosmonauta africano y los otros cosmonautas que le dieran al primero una mayor ventaja para entender al marciano?
- ¿Cómo terminarían el cuento? ¿Qué creen que habían comprendido los cosmonautas?
- ¿Les parece que éste es solamente un cuento infantil? ¿Por qué?

A lo largo de esta Unidad, reflexionaremos juntos sobre el tema de la igualdad y las diferencias entre las personas.

Iguales en dignidad y derechos

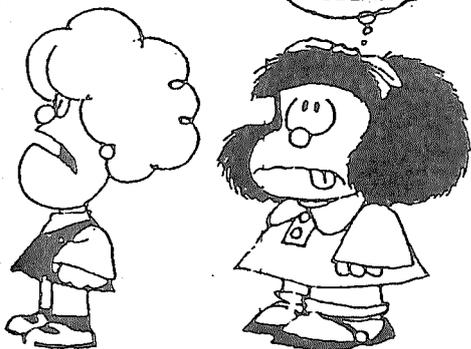
Iguales y diferentes... ¿por qué?

¿Qué significa decir que "todos somos iguales"? Si miramos alrededor, la realidad parece mostrarnos otra cosa. Todos nos vemos, pensamos y actuamos distinto. Nos diferenciamos por nuestros cuerpos, nuestras facciones, nuestras habilidades prácticas, nuestras opiniones sobre tantísimos asuntos, nuestra conducta diaria, nuestras maneras de vivir... Cada uno de nosotros es un ser único e irrepetible.

Ser iguales, entonces, no significa que seamos idénticos, o que estemos siempre en las mismas condiciones. Sin embargo, más allá de cualquier diferencia, todos tenemos un mismo origen y una misma naturaleza: compartimos la misma condición de humanidad, la misma aspiración de ser libres, de satisfacer nuestras necesidades básicas, de amar y ser amados, de buscar la felicidad. Nadie es más o menos humano que otro, ni nadie tiene más o menos derecho a vivir humanamente que otro.

¡Y DEL SIGNO DEL ZODÍACO SE OLVIDARON, CLARO! ¡AHORA RESULTA QUE UN CUALQUIERA NACIDO EN LEO SE CREERÁ IGUAL A QUIENES VIMOS LA LUZ EN ARTÉS! ¡JHA! ¡SEPAN QUE ESO DE LA IGUALDAD NO ESTÁ MAL, PERO HAY IGUALDADES E IGUALDADES!

¡EMPEZAMOS BIEN!

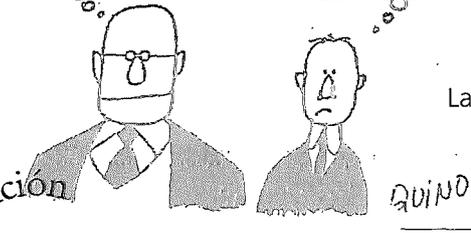


QUINO

Este es el significado profundo del principio de igualdad entre los seres humanos. Es un significado que no ignora las diferencias individuales. Al contrario, las toma en cuenta y las trasciende para llegar a lo que nos es común: la dignidad y los derechos como personas. Precisamente porque el concepto de igualdad no ignora las diferencias individuales o de grupo, nos ayuda el volver a mirarlas y a analizarlas mejor.

Hay diferencias legítimas, válidas, como las que surgen de peculiaridades propias de los seres humanos o del ejercicio libre de su voluntad. Nacemos hombre o mujer, dentro de un grupo étnico particular y en un lugar geográfico específico, lo cual influye en el idioma que hablaremos y muchas de nuestras costumbres cotidianas. También, a medida que crecemos, vamos desarrollando ciertas creencias religiosas, opiniones políticas, orientaciones intelectuales...

$$\begin{array}{r}
 763.738,95 \\
 + \\
 863.261,05 \\
 \hline
 1.627.000,00
 \end{array}$$



Artículo 1

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Declaración Universal de los Derechos Humanos.

tuales; en fin, una personalidad. Estas diferencias son las que conforman nuestra identidad como individuos, y como tales, dan variedad a la vida del ser humano y de la sociedad.

Pero existen también diferencias ilegítimas, injustas, que no se derivan de peculiaridades propias de la especie humana, ni de la libre elección de los individuos. Son las que niegan una existencia digna e iguales derechos a todos.

En necesario saber reconocer unas diferencias entre otras.

Las primeras, para llegar a conocerlas mejor y respetarlas; las segundas, para contribuir a eliminarlas.

Así entendida, en el camino hacia una práctica plena de la condición de humanidad para todos, la IGUALDAD no marcha sola. Va acompañada de la SOLIDARIDAD hacia los semejantes; la TOLERANCIA hacia las diferencias legítimas entre las personas, y de la JUSTICIA que procura una vida mejor para todos.

Comprender estos valores y ponerlos en práctica en la vida diaria no surge natural y espontáneamente. Nos exige un aprendizaje consciente. Un aprendizaje que tiene dos metas. Y cada una nos reclama una conducta distinta.

Por un lado, es aprender a aceptar las diferencias legítimas entre las personas, aprender a conocerlas y entenderlas, para poder valorarlas. Estas diferencias no indican deficiencia ni inferioridad de unos frente a otros. Son las variadas formas y matices de la comunidad humana, las que dan a cada uno su fuerza y su identidad, y al conjunto su rica diversidad. ¿Podríamos imaginarnos un mundo absolutamente homogéneo y uniforme? Sería tan aburrido y frío, tan.. ¡inhumano!

Por otro lado, es aprender a rechazar y combatir las diferencias ilegítimas, las que lastiman y degradan a algunas personas y nos divi-

den como comunidad humana. Estas no enriquecen a nadie, porque sobre la base del tener más o menos, crean privilegios que deshumanizan tanto a quienes los disfrutan como a quienes se les niegan. Un mundo que valoriza el "tener" por sobre el "ser" es injusto. ¡Y también inhumano!

Ninguno de estos dos aprendizajes es simple. Ni fácil. No es fácil aceptar a los que no se parecen a nosotros por su aspecto físico, sus capacidades, sus hábitos culturales o sus creencias. La primera reacción suele ser la desconfianza o el temor, y éstos tienden a conducir al rechazo. También es posible que frente al otro diferente, nos sintamos inseguros interiormente, que nos cuestionemos el mérito de nuestras propias características o la validez de nuestras convicciones. Tal vez hasta nos preguntemos "¿cuál de los dos es mejor?, ¿cuál de los dos tiene la verdad?" Reconocer las diferencias legítimas entre las personas genera dudas e incertidumbre. Provoca conflictos, con los otros y con uno mismo.

Tampoco es fácil rechazar las diferencias ilegítimas entre las personas. A menudo no vemos las desigualdades económicas y sociales como injustas, porque se nos enseñó a aceptarlas como si fueran naturales o voluntarias. ¿Cuántas veces no hemos oído aquello de que "en el mundo siempre habrá ricos y pobres"? O expresiones parecidas a aquella de la reina María Antonieta cuando, al oír desde su habitación al hambriento pueblo francés que reclamaba pan, preguntó candorosamente "Y si no tienen pan, ¿por qué no comen pasteles?" No es infrecuente escuchar "Quieren comer, ¡que trabajen!" o "Viven en la suciedad porque no les importa", sin que quien lo dice piense si en ese momento y lugar se puede conseguir empleo o se dispone de agua potable. Otra dificultad está en que, aún cuando percibimos en la sociedad desigualdades ilegítimas, tengamos miedo de enfrentar las dificultades o los riesgos que implica cambiar las cosas injustas. Otra vez, surgen dudas y conflictos.



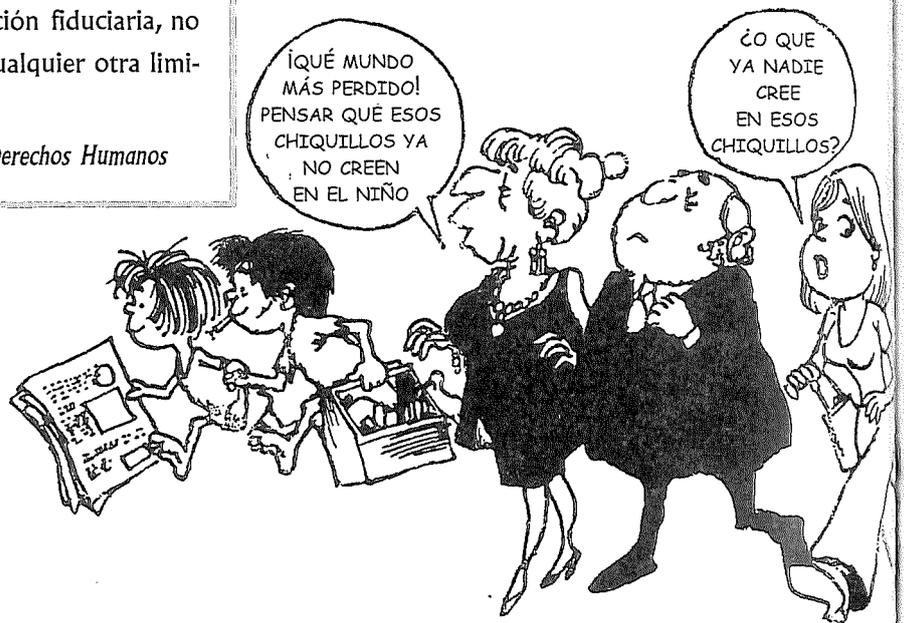
Artículo 2

1. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

2. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Declaración Universal de los Derechos Humanos

Los conflictos nos inquietan y puede ser que nos asusten un poco. Pero no hay que temerlos. Son parte de la vida; quizá una de las más enriquecedoras, porque nos permiten aprender cosas nuevas, y así crecer... Las experiencias de desarrollo individual y colectivo siempre van acompañadas de tensiones y desequilibrios; en fin, de conflictos. **Lo que hay que hacer no es evitarlos; sino aprender a resolverlos pacífica y constructivamente.** El primer paso para lograr esto, en las relaciones entre seres humanos, es partir de que todos los demás son nuestros iguales "en dignidad y derechos".



Actividad

La igualdad como derecho humano

Algunos momentos en la historia de una larga lucha

Mirando hacia atrás

Aunque proclamada antes por muchos pensadores, la noción de igualdad entre las personas, como hoy la entendemos, empezó a ser reconocida por la ley sólo hacia finales del siglo XVIII.

Antes de esa época, el trato que las leyes daban a los individuos variaba enormemente según las condiciones de su nacimiento, su género, su etnia o nacionalidad, sus capacidades físicas y mentales, su religión y sus opiniones políticas. En todas las sociedades europeas antiguas y medievales, quienes diferían de la clase gobernante en una o más de estas categorías, eran considerados seres inferiores, incompletos o defectuosos. Por lo tanto, no tenían los mismos derechos que se les reconocía a los primeros. Por ejemplo, no podía poseer propiedades, ni participar en el gobierno, ni manifestar sus creencias públicamente. (Tal era la situación de los esclavos y extranjeros en la Grecia clásica; los cristianos en la antigua Roma o los no cristianos durante la Edad Media. Y también la de las mujeres, en todas las sociedades occidentales). En muchos casos, ni siquiera podían disponer de su propia persona (como los esclavos en la Antigüedad, los siervos en el feudalismo y los indígenas americanos sometidos por los conquistadores españoles). En casos extremos, se les negaba hasta el derecho a la vida (como a los niños discapacitados en la ciudad griega de Esparta, quienes eran eliminados al nacer).

Estos actos se consideraban normales, naturales. No se veían como una violación de la igualdad entre las personas, porque no todas las personas "valen lo mismo" en las sociedades basadas en privilegios. Incluso llegaron a formularse algunas teorías justificatorias argumentando que los "diferentes" eran biológicamente inferiores o que no tenían alma.

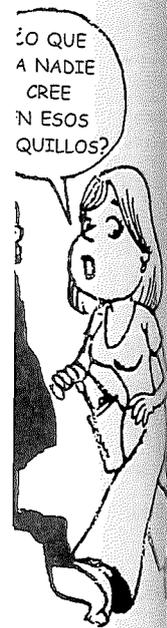
Los campesinos de la Edad Media y los nobles

Somos hombres como ellos,
tenemos cuerpos como ellos
Y también podemos sufrir
tanto como ellos

Robert Wace (1120-1183),

Le Roman de Rou

er que nos
nerlos. Son
quecedoras,
as, y así cre-
lual y colec-
ensiones y
e hay que
resolverlos
r paso pa-
eres hu-
lemás son
hos".



3

La idea de igualdad

Una de las primeras formulaciones jurídicas de la igualdad aparece en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789):

Los hombres nacen y viven libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común (Art. 1º).

Esta concepción surge para romper con el sistema y los valores imperantes del absolutismo. Para la época tenía dos significados muy concretos, ambos revolucionarios en el orden político y jurídico. Por un lado, que todos los ciudadanos eran iguales ante la ley. Por otro, que se eliminaba cualquier privilegio basado en el nacimiento o la religión para efectos tales como poseer propiedades, gozar de cargos u honores del Estado e ingresar a las escuelas públicas.

La ley es la expresión de la voluntad general. Todos los ciudadanos tienen derecho a concurrir, personalmente o por medio de representantes, a su formación. Debe ser la misma para todos, sea que proteja o sea que castigue. Todos los ciudadanos, siendo iguales a sus ojos, son igualmente admisibles a todas las dignidades, cargos y empleos públicos, según su capacidad y sin otra distinción que la de sus virtudes y talentos (Art. 6º).

Así fueron abolidas la servidumbre, la nobleza hereditaria y todos los tratamientos especiales que creaban desigualdades legales entre las personas. Fue un gran avance, pues se acabó con ciertas arbitrariedades del autoritarismo y con algunos privilegios antiquísimos. Pero no del todo porque, por ejemplo, no se acabó con la desigualdad ante la ley de las mujeres, a quienes no se les concedieron derechos políticos, al igual que a las personas no blancas.

Otra característica es que aquella concepción de igualdad era negativa y estática.

Exigía al Estado tratar a todos por igual; pero no lo obligaba a actuar para igualar las condiciones de vida de los individuos. No le reclamaba remover las barreras, desigualdades o privilegios creados por condiciones sociales injustas que impiden hacer realidad la igualdad de la vida diaria.

Las principales críticas contra esta forma de ver la igualdad omitiendo la realidad social provinieron, entre otras, de la corriente social

¿Por qué las personas expuestas al embarazo y a indisposiciones pasajeras no pueden ejercer derechos de los que nadie soñaría siquiera en despojar a hombres que padecen gota cada invierno o se resfrían fácilmente?

Marqués de Condorcet
(1743-1794)

Los Derechos Humanos

La libertad no es más que un vano fantasma cuando una clase de hombres puede hambrear impunemente a los demás. La igualdad no es más que un vano fantasma cuando el rico, mediante el monopolio, ejerce el derecho de vida y muerte sobre su semejante. La república no es más que un vano fantasma, cuando la contrarrevolución se produce a diario con el precio de los artículos, a los que las tres cuartas partes de los ciudadanos no llegan sin derramar lágrimas.

Jacques Roux, en Francia,
1793

Los Estados Partes en esta Convención se comprometen a respetar los derechos y libertades reconocidos en ella y a garantizar su libre y pleno ejercicio a toda persona que esté sujeta a su jurisdicción, sin discriminación alguna por motivo de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social (Art. 1.1).

lista europea de los siglos XIX y XX, y de la Doctrina Social de la Iglesia (por ejemplo, Encíclicas "Rerum Novarum", "Quadragesimo Anno", "Pacem in Terris", "Populorum Progressio", y "Centesimus Annus", Concilio Vaticano II y Pastoral "La Iglesia en el Mundo Actual"). En palabras sencillas, podemos afirmar que no puede existir igualdad real en la relación entre dos personas cuando una de éstas tiene hambre y la otra, todas las ventajas que el bienestar material otorga.

En nuestra época, los planteamientos sobre Derechos Humanos avanzan más lejos. Dos de los primeros instrumentos legales del siglo XX (la **Declaración Universal de Derechos Humanos** y la **Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre**, ambas de 1948), para consagrar la igualdad entre las personas, agregan algo al principio de la igualdad ante la ley: la garantía legal de no discriminación.

Estas declaraciones se consolidan en dos Pactos Internacionales, ambos de 1966: el **Pacto de Derechos Civiles y Políticos**, y el **Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales**.

Igual pronunciamiento contra la discriminación hace otro importante instrumento de Derechos Humanos de nuestra región, la **Convención Americana sobre Derechos Humanos o "Pacto de San José de Costa Rica"** (1969). Este documento comienza así la enumeración de los derechos de los Estados en cuanto a la protección de los Derechos Humanos:

Hoy día, la doctrina de los Derechos Humanos concibe la igualdad de manera más positiva y activa que como lo formuló la Revolución Francesa en su lucha contra el orden feudal. Aquellas ideas siguen siendo válidas, pero incompletas. No son suficientes para asegurar a todos los seres humanos el disfrute real de la misma "dignidad y derechos".

Hoy como ayer, quienes luchan por los Derechos Humanos plantean una definición de igualdad que comprende la **igualdad legal** más

la **igualdad social**. Esta última consiste en garantizar a todas las personas y grupos sociales las mismas oportunidades para acceder a los bienes culturales, materiales y espirituales producto del trabajo social y las mismas oportunidades para participar en la toma de decisiones y en la administración de la comunidad. Se incluye también la igualdad en el seno de la familia⁽¹⁾.

Así, el principio de igualdad impregna todos los ámbitos donde se mueven los seres humanos durante su vida. Y en todos ellos tiene un significado concreto.

En el hogar, significa que todos los integrantes de una familia tienen el mismo derecho de recibir alimentación, protección, educación y afecto.

En la comunidad, implica que todos sus integrantes tienen derecho a participar igualmente en las actividades y funciones de la comunidad.

En el país, representa el compromiso del Estado de remover o eliminar los obstáculos que se opongan al desarrollo de la personalidad del individuo y de los distintos grupos sociales; la eliminación de leyes hostiles, injustas o discriminatorias contra cierta categoría de personas, y la apertura a todos los gobernados de los bienes de la cultura y de la participación en las funciones públicas.

A nivel internacional, significa también el reconocimiento y respeto del derecho de todos los pueblos del mundo a su cultura y a su autodeterminación⁽²⁾. La comunidad internacional ha consagrado esto en el ya citado **Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales** (1966). Y, en nuestra América, mediante el **Protocolo de San Salvador** (1988) que, por cierto, todavía no ha sido ratificado por las naciones centroamericanas.

⁽¹⁾ R. de Pérez, Marcela y Carrasco, José, *Derechos Humanos en Panamá. Guía didáctica*. Movimiento de abogados Profesión y Ley, 1992.

⁽²⁾ Igual referencia nota anterior.

Contra toda forma de discriminación: respeto a la diversidad

¿Qué es discriminar?

Las muchas diversidades entre las personas nos permiten pensar en grupos diferentes. Es un simple hecho de la realidad. Algunas personas son mujeres y otras, varones; algunas tienen la piel negra, otras más blanca o algo cobriza; algunas profesan una religión, otras otra, y otras, ninguna; algunas son ancianos, otras jóvenes y otras, niños; algunas gozan de buena salud, otras padecen alguna enfermedad o discapacidad. Y así podríamos seguir. ¡La variedad de individuos es tan amplia!

Al referirse a un grupo de personas que comparte algún rasgo físico o racial, de opiniones, de personalidad, se suele generalizar y decir, por ejemplo, "las mujeres", "los orientales", "los protestantes", "los jóvenes". Estos agrupamientos son algo simplistas, porque, aunque sea momentáneamente, borran las diferencias individuales para destacar sólo una o unas pocas características del conjunto. Pero en el fondo no hay nada negativo en ello, siempre que haya conciencia de que se habla simplificado.

Sin embargo, **cuando se establecen distinciones que no sólo crean grupos diferentes, sino que al mismo tiempo sugieren que uno de los grupos es mejor o peor que el otro**—debido precisamente al sexo, la etnia o el color, el idioma, la nacionalidad, las creencias u opiniones, la edad o la capacidad física— **lo que se está haciendo es discriminar**⁽³⁾.

Quien discrimina a una persona o grupo, los rebaja en su dignidad humana. Y así ayuda a crear o a justificar abusos hacia ellos. Porque la discriminación es una práctica que no solo lastima los sentimientos de otros; tiene consecuencias que van mucho más allá. Si algunas personas consideran a otras "inferiores", de allí fácil-

⁽³⁾ ABC La enseñanza de los Derechos Humanos. Naciones Unidas, Centro de Derechos Humanos, Ginebra, 1989.

mente se pasa a creer que no merecen el mismo trato que los que son "superiores". Por el camino de este razonamiento falso se llega a desconocer a los primeros prerrogativas o derechos que sí disfrutaban los segundos.

Un monstruo de muchas cabezas

La discriminación puede tomar muchas formas, tantas como diferencias legítimas hay entre las personas. Las más antiguas y frecuentes son:

Declaración

... la discriminación contra la mujer es incompatible con la dignidad humana y con el bienestar de la familia y de la sociedad, impide su participación en la vida política, social, económica y cultural de sus países en condiciones de igualdad con el hombre, y constituye un obstáculo para el pleno desarrollo de las posibilidades que tiene la mujer de servir a sus países y a la humanidad.

Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer, 1967

- por el **sexo**: discriminación a la mujer (sexismo o machismo);
- por el **origen étnico o cultural**: discriminación a los grupos no blancos y de raíces culturales no europeas (racismo);
- por la **nacionalidad**: discriminación a los extranjeros (xenofobia);
- por el **credo religioso**: discriminación a los creyentes de religiones no oficiales o no mayoritarias en una sociedad;
- por las **opiniones políticas**: discriminación a los partidarios de posiciones políticas contrarias a las dominantes en una sociedad;
- por pertenecer a **grupos minoritarios de la comunidad**: discriminación a grupos que, en algún sentido, están en una situación diferente a la de la mayoría en una sociedad (como, por ejemplo, personas refugiadas, desplazadas de su comunidad de origen o trabajadoras migratorias);
- por la **edad**: discriminación a menores y personas de la tercera edad;
- por la **capacidad física**: discriminación a las personas que sufren algún impedimento o discapacidad como, por ejemplo, inválidos, no-videntes, sordomudos o enfermos mentales.

La discriminación no es un fenómeno sólo de los regímenes despóticos, o del pasado. Se sigue dando hoy, a diario, en todas las sociedades del mundo, incluso las que se consideran más desarrolladas.

... toda doctrina de diferenciación o superioridad racial es científicamente falsa, moralmente condenable, socialmente injusta y peligrosa, y nada permite justificar la discriminación racial, ni en la teoría ni en la práctica.

Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial, 1963

Ha sido y es difícil de superar. Tal vez porque las diferencias que provocan juicios desvalorizadores y trato injusto, en muchos casos coinciden con diferencias biológicas (sexo) o con diferencias físicas notorias (color de piel, rasgos faciales, contextura o destrezas físicas); mucha gente no puede ver más allá de lo superficial y reconocer una identidad profunda compartida. A muchos le cuesta entender que ser diferentes en algunas cosas no nos hace diferentes en todas las demás; especialmente, no nos hace diferentes en nuestras necesidades, sentimientos y aspiraciones como personas. Todos queremos vivir adecuadamente, sentirnos libres y respetados, ser felices... ¡Pero es tan frecuente que alguna diferencia particular se exagere hasta ocultar lo que nos es común!

Esta actitud a veces es consciente y deliberada. Ha habido muchas argumentaciones explícitas sobre la supuesta "superioridad" de unos grupos sobre otros. Como las que usaron, por ejemplo, los legisladores durante muchos siglos para mantener a las mujeres en un estado de subordinación, o los imperios europeos para someter a los pueblos conquistados de África, Asia o América... Hay quienes las siguen usando hoy día para avasallar a pueblos vecinos en nombre del "apartheid" o la "limpieza étnica". Esta retórica en realidad se emplea para disfrazar los verdaderos intereses de quienes gozan de algún privilegio —económico, social, político o familiar— que se resisten a perder o a compartir.

Pero muchas veces, la discriminación no es consciente. Es una actitud que aprendimos involuntariamente, absorbiéndola de nuestra sociedad. La metimos dentro nuestro, la interiorizamos sin saber ni querer. Por lo general, no es tan extrema como para que justifiquemos un genocidio o la represión violenta. Tiene manifestaciones más sutiles, más disimuladas, que nos afloran sin darnos cuenta. Sí, puede ser más sutil; pero nunca es inofensiva...

Si no descubrimos y desterramos de nosotros cualquier forma de discriminación, podría convertirse

Todos los pueblos del mundo están dotados de las mismas facultades que les permiten alcanzar la plenitud del desarrollo intelectual, técnico, social, económico, cultural y político.

Las diferencias entre las realizaciones de los diferentes pueblos se explican enteramente por factores geográficos, históricos, políticos, económicos, sociales y culturales. Estas diferencias no pueden en ningún caso servir de pretexto a cualquier clasificación jerarquizada de las naciones y los pueblos.

Declaración de las Naciones Unidas sobre la raza y los prejuicios raciales, 1978.



en germen de abuso a los derechos humanos de algunos otros. O, si ocurre que somos parte de un grupo discriminado, podríamos contribuir a mantener la situación de abuso de nuestros derechos. El riesgo es grande: ser agentes de discriminación o sus cómplices.

Acciones

Yo sueño que algún día, en las rojas colinas de Georgia, los hijos de los antiguos esclavos y los hijos de los antiguos amos podrán sentarse juntos a la mesa de la hermandad...

Cuando dejemos resonar la libertad, cuando la dejemos resonar en cada pueblo y en cada aldea, en cada estado y en cada ciudad, seremos capaces de adelantar el día en que todos los hijos de Dios, negros y blancos, judíos y gentiles, protestantes y católicos, puedan tomarse las manos y entonar las palabras de aquel viejo cántico negro: ¡Por fin libres! ¡Por fin libres! Gracias Dios todopoderoso, ¡por fin somos libres!

Martin Luther King. Discurso en la Marcha por los Derechos Civiles, Washington, 1962.

Así como creó el mundo, Kaku Serankua creó las aguas, que como las venas por las que corre la sangre de los hombres, alimentan la tierra. Creó también las estrellas, el sol, la luna. Al crear los seres vivientes, dictó leyes a todos los hombres: blancos, amarillos, rojos y negros, cuyos colores son los mismos que tienen las cuatro capas de la tierra...

...Según las enseñanzas de Kaku Serankua, la naturaleza es nuestra Madre; como tal ha de ser respetada, así como sus leyes. Las relaciones entre los hombres deben ser de comprensión, justicia e igualdad. Así era siempre, así hemos vivido siempre respetándonos unos a otros y siguiendo las enseñanzas de nuestro padre. Sin embargo el Banachu (el blanco) desconoce todo esto, ha atacado a sus hermanos Iku y nos ha apartado de la línea negra, se ha apartado de la Madre Naturaleza y ha utilizado su ciencia para destruirla; se ha apartado de sus semejantes, no respeta a sus propios hermanos y dicta leyes en su contra, los despoja de su tierra y los persigue. Si el blanco continúa empeñado en vivir así, ésta será su propia destrucción.

Del "Testimonio de Burimake", manifiesto de los indígenas colombianos, 1974.

La discriminación de todos los días: prejuicios y estereotipos

Una forma en que mucha gente bien intencionada contribuye a discriminar es alimentando prejuicios y estereotipos.

El **prejuicio**, como su nombre lo indica, es un "pre"-juicio una opinión que se emite anticipadamente, sin tener la información suficiente como para emitir un verdadero juicio, fundado y razonado. Los prejuicios son opiniones antojadizas, arbitrarias. Pero no surgen de la nada. Ni, contra lo que pudiera creerse, son opiniones individuales. Por lo general nacen de repetir irreflexivamente prejuicios que hemos oído antes una y otra vez. Al final, a fuerza de tanta reiteración, terminamos por aceptarlos como verdaderos. Y los repetimos sin molestarnos en verificar cuánto, en verdad, tienen de cierto. El prejuicio contra ciertas personas o grupos de personas nace de los estereotipos.

Un **estereotipo** puede definirse como "un conjunto de rasgos que supuestamente caracterizan a un grupo, en su aspecto físico y mental y en su comportamiento. Este conjunto se aparta de la realidad restringiéndola, mutilándola y deformándola"⁽⁴⁾ Esto quiere decir que la realidad se deforma de la misma manera que cuando se hace una caricatura: primero, se la simplifica (se seleccionan uno o unos pocos elementos o rasgos, mientras se ignoran todos los demás) y después, se la generaliza (esos elementos o rasgos simplificados se asignan automáticamente a todos los individuos que conforman un grupo).

Con seguridad hemos escuchado más de una vez frases como: "los judíos son avaros", "los negros son perezosos", "los árabes son violentos", "las mujeres son sentimentales y flojas", "los gitanos son ladrones". La lista podría seguir casi indefinidamente: "los indios son...", "los argentinos son...", "los homosexuales son..."

Todos los anteriores son estereotipos negativos. Aunque también se construyen estereotipos afirmativos como, por ejemplo, "los franceses son cultos", "los cristianos son compasivos", "los hombres son fuertes", "los norteamericanos son trabajadores".

Y la lista también podría continuar: "los protestantes son...", "los anglosajones son...", "los japoneses son..".

⁽⁴⁾ Perrot, Dominique y Preiswerk, Roy, *Etnocentrismo e Historia, América Indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental*. Editorial Nueva Imagen, México, 1975.

Que un estereotipo sea negativo o positivo es, simplemente, una cuestión del punto de vista que se elige de antemano para hacer la "caricatura" de la persona o grupo considerado (según sexo, etnia, cultura, nacionalidad, religión, etc.). Si cambia el punto de vista, el signo del estereotipo se transforma fácilmente en su opuesto, utilizando el mismo rasgo o cualidad. Con una simple inversión de perspectiva se puede obtener que "los judíos son ahorrativos" y "los franceses son pedantes". Y lo mismo con cualquier otro ejemplo. Generalmente, los miembros del grupo considerado, o quienes se sientan cercanos o atraídos por ese grupo, tenderán a construir estereotipos positivos; quienes no pertenezcan al grupo o se sientan incómodos perteneciendo a él, tenderán a construir estereotipos negativos.

Sea positivo o negativo, el estereotipo siempre es falso en la medida en que empobrece y distorsiona la realidad. Quien lo usa cree que está haciendo una descripción; pero lo que hace es acomodarle un esquema rígido prefijado de comportamiento, de mentalidad, de virtudes o defectos. Y una vez acomodado el esquema, se lo aplica por igual a todos los individuos que componen el grupo. No existen los matices, como tampoco las variaciones individuales.

Este fenómeno se resume bien en frases populares, lamentablemente tan frecuentes, como: "Todos son iguales". "Esa gente es así". "Cuando se ha visto a uno, se ha visto a todos" o "Para muestra un botón". Sólo que... las personas no somos iguales que los botones, ¿verdad?



Descomunidad de las imágenes preconcebidas

Pocos de nosotros hemos dejado de sucumbir a la tentación de estereotipar el concepto que se tiene de las naciones. Esa tendencia puede clasificarse como poco menos que inevitable. Pero si se nos pregunta de dónde viene, nos será difícil encontrar una respuesta satisfactoria.

Uno de los primeros estudios cuidadosos sobre esta materia fue el que en 1932 efectuaron Katz y Braly acerca de los clisés mentales que predominaban entre los estudiantes de la Universidad

de Princeton, en los Estados Unidos. Podemos resumir los resultados de esa encuesta indicando las tres o cuatro características que se atribuyen más generalmente a cada nacionalidad, a saber: que los alemanes tenían una mente científica, que eran trabajadores y pesados; los italianos, impulsivos, artistas, apasionados; los negros, supersticiosos, indolentes, perezosos, ignorantes; los irlandeses, pendencieros, irascibles, ingeniosos; los ingleses, aficionados al de-

...nte, una
a hacer la
...o, etnia,
...ta, el sig-
...utilizando
...erspectiva
...franceses
...neralmen-
...tan cerca-
...tereotipos
...cómodos
...ivos.

...la medi-
...usa cree
...comodar-
...entalidad,
...se lo apli-
...o. No exis-
...s.

...tablemen-
...te es así".
...uestra un
...botones,

...podemos
...indican-
...e atribu-
...alidad, a
...nte cien-
...; los ita-
...dos; los
...rezosos,
...s, irasci-
...os al de-

...porte, inteligentes, formales; los judíos, astutos,
...interesados, laboriosos; los norteamericanos, ac-
...tivos, inteligentes, materialistas, ambiciosos; los
...chinos, supersticiosos, taimados, conservadores;
...los japoneses, inteligentes, laboriosos, progresis-
...tas; los turcos, crueles, religiosos, pérfidos.

El estudio llevado a cabo en nueve países con los auspicios de la UNESCO, en 1948 y 1949, puso de manifiesto que esa manera estereotipada de pensar podía presentarse en casi todas partes. En cada país se sometió una lista de doce rasgos característicos a alrededor de 1.000 personas que representaban todos los sectores de la población y se les pidió que eligieran aquellos que parecían poder aplicarse más justamente a ellos mismos, a los norteamericanos, a los rusos y, en algunos casos, a otros grupos nacionales. El resultado fue el siguiente. Los ingleses pensaban, por ejemplo, que los norteamericanos eran esencialmente progresistas, pagados de sí mismos, generosos, pacíficos, inteligentes, prácticos. Los norteamericanos consideraban a los británicos como inteligentes, laboriosos, intrépidos, pacíficos, orgullosos y dueños de sí mismos.

También es reveladora la imagen que los pueblos tienen de sí mismos. Los ingleses se consideran como un pueblo amante de la paz, valeroso, inteligente y trabajador; los franceses se creen inteligentes, pacíficos, generosos y valientes; los norteamericanos se ven a sí mismos como hombres pacíficos, generosos, inteligentes y progresistas. Todos los grupos están de acuerdo en un mismo punto: su nación es la más pacífica de todas.

Hay muchas pruebas de que la estereotipia puede tomar cuerpo sin el menor fundamento de verdad. Todos sabemos cuán extendida está la idea de que las personas inteligentes tienen la

frente espaciosa. A pesar de ello, las investigaciones científicas en ese terreno no han podido revelar que haya relación alguna entre ambos hechos. El clisé del criminal que lleva en sus facciones la marca de sus bajos instintos es aceptado corrientemente, aunque asimismo carece de fundamento.

El sociólogo norteamericano La Piere estudió la actitud de los habitantes de California respecto a la primera y segunda generación de inmigrantes armenios en el distrito de Fresno. La opinión casi unánime era que los armenios estaban cargados de defectos y la actitud general hacia ellos era relativamente hostil. La Piere se dedicó a interrogar a los habitantes no armenios sobre los motivos de su antipatía y pudo clasificar las respuestas en tres estereotipias. En primer lugar se consideraba a los armenios como indignos de confianza, mentirosos, falsos. En realidad, cuando se examinó su integridad comercial resultó ser igual, y a menudo superior, a la de los demás. Se les acusaba, en segundo lugar, de parásitos, que solicitaban con excesiva frecuencia donativos para instituciones benéficas, dispensarios gratuitos, etc. De hecho, tales peticiones eran inferiores en número a la mitad de lo que hubiera debido corresponderles de acuerdo con la proporción de los pobladores. Por último, se decía que su nivel de moralidad era muy bajo, que siempre tenían dificultades con la justicia. En verdad, los registros de policía demostraban que los armenios sólo tenían participación en un 1,5% de los casos que se llevaban ante los tribunales, a pesar de representar aproximadamente el 6% de la población. La Piere llegó a la conclusión de que todos los clisés tienen un factor común, el de ser completamente falsos.

Otto Klineber, Junio de 1955 (Antología del Correo de la UNESCO, Mayo-Junio 1986, 16).



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación



PROGRAMA NACIONAL
POR LOS DERECHOS DEL NIÑO
Y DEL ADOLESCENTE

Cortesía de:

SENDRA

Adhesión:



EDITORIAL
PLUS ULTRA

Trabajemos, pues, para desterrar los "pre-juicios" y vencer los estereotipos, en un esfuerzo por construir el respeto mutuo hacia las diferencias que nos dan identidad como personas. Pero observemos que respeto no es lo mismo que ser indiferentes hacia lo que otros son o piensan; ni es tampoco buscar coincidir en todo con los demás. Es reconocer el derecho de otros a ser como son y a pensar como piensan, aunque no compartamos sus maneras de ser y pensar. Tampoco es respetar todas las acciones de otros. ¡No! Hay acciones reprochables que debemos censurar y combatir. Pero sí es, siempre, respetar su persona: su esencial dignidad y sus derechos. Porque el reconocimiento y la defensa de los Derechos Humanos alcanza aún a quienes los violan.

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

Conclusiones del Simposio Internacional de Expertos sobre el tema "Derechos de Solidaridad y Derechos de los Pueblos" Numeral 32),

1982.

ACTIVIDADES

10

11

15

Contra la arbitrariedad y los privilegios: igualdad ante la ley

Los Derechos Humanos son inherentes a todos. Esto se ha denominado tradicionalmente "derechos naturales", porque los tenemos aunque no estén escritos en la ley. Por ejemplo, todos tenemos derecho a la vida, a desarrollarnos plenamente como personas, a procurar nuestra felicidad... aunque no exista ninguna ley que lo declare en forma explícita.

Pero las leyes dan fuerza jurídica al derecho natural. Es verdad que, aún cuando los derechos se reconozcan legalmente, siempre quedará por ver si se cumplen en la práctica. No obstante, el hecho de que estén reconocidos por ley, que hayan adquirido el estatus de normas jurídicas, es un primer paso muy importante.

La existencia de leyes que reconozcan los Derechos Humanos es importante para garantizarlos. Es decir, para exigir de las autoridades su respeto y defensa. Además, las leyes tienen un efecto educativo. Definen de manera pública todo aquello que una sociedad considere justo e implican que deben ser acatadas por todos los integrantes de esa sociedad, gobernantes y gobernados.

Otra manifestación concreta de la igualdad como principio de Derechos Humanos es la **igualdad ante la ley**. Esto significa que, dentro de un Estado, la ley debe ser una sola para todos y tratar a todos por igual. Todas las personas tienen derecho a igual protección de la ley, sin discriminación.

Para que el principio se cumpla efectivamente, es necesario establecer cómo se dictan las leyes en una sociedad y cómo se aplican. En los sistemas democráticos estas funciones están separadas, a fin de evitar que una condicione a la otra.

La función de **dictar la ley** está a cargo de los organismos legislativos de un país: el **Poder Legislativo, Asamblea Legislativa** o **Congreso**. Dos características fundamentales de estos organismos deben ser su **independencia de los otros poderes del Estado** y su **representatividad popular**. La reglamentación más detallada y la ejecución de la ley corresponden al **Poder Ejecutivo**.

Por otra parte, la función de **controlar la correcta aplicación de la ley** está en manos de los organismos judiciales de un país: el **Poder Judicial**. Para que se cumpla el principio de igualdad ante la ley en esta ins-

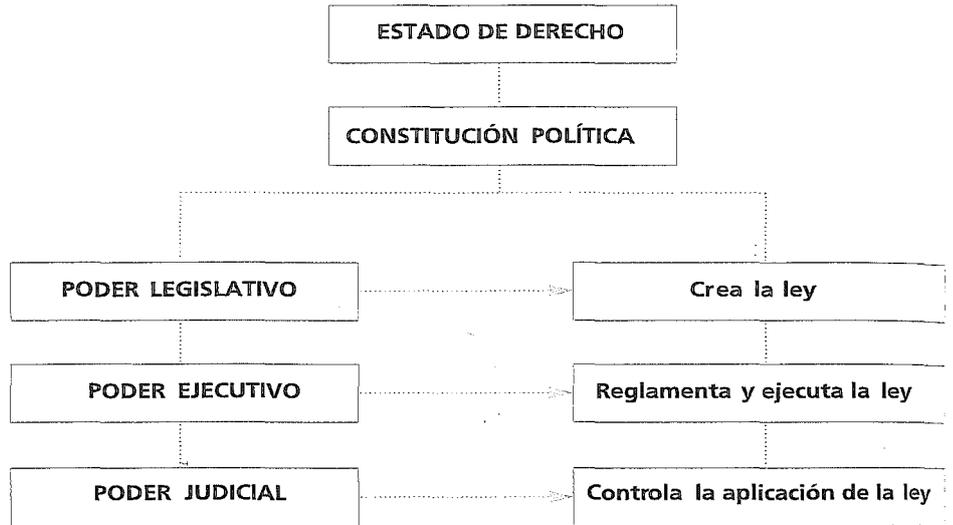
a desterrar
cer los es-
uerzo por
utuo hacia
dan iden-
. Pero ob-
o no es lo
entes hacia
nsan; ni es
idir en to-
reconocer
ser como
o piensan,
amos sus
ar. Tampo-
as acciones
cciones re-
nos censu-
ro sí es,
persona: su
s derechos.
iento y la
nos Huma-
quienes los

tenido su
esan la ri-
ntrar para
se ha en-
de cultu-
a especie.

re el tema
neral 32),
1982.

tancia, el Poder Judicial también debe ser independiente y, además, **unitario**. Con esto se quiere decir que debe haber un solo Tribunal o sistema de Tribunales, y no varios Tribunales diferentes que pudieran juzgar a distintos grupos de personas siguiendo criterios o procedimientos diferenciados, particulares para cada caso. Lo último podría provocar que situaciones iguales fueran resueltas legalmente de forma diferente. El sistema único de Tribunales también debe contemplar que exista un Tribunal Supremo que controle y unifique a los inferiores, a fin de asegurar que las situaciones iguales siempre sean tratadas igual.

Para resumirlo gráficamente:



Después de todo, ¿dónde es que comienzan los derechos humanos? En lugares pequeños, cercanos a nuestro hogar; tan cercanos y tan pequeños que no se ven en ningún mapa del mundo. Sin embargo, son el mundo de cada persona: el barrio en el que vive; la escuela o la universidad a la que asiste; la fábrica, la parcela o la oficina donde trabaja. Esos son los lugares donde cada hombre, mujer y niño aspira a que se le reconozcan igual justicia, igual oportunidad, igual dignidad, sin discriminaciones. A no ser que estos derechos tengan un significado concreto allí, tendrán muy poco significado en cualquier otro lugar. Sin un compromiso activo por parte de todos para que estos derechos tengan vigencia en el ámbito cercano a nuestro hogar, esperaremos en vano que haya algún progreso en el mundo en general.

Eleanor Roosevelt, *La gran pregunta*, Naciones Unidas, 1958.



ndiente y, además, uni-
n solo Tribunal o siste-
es que pudieran juzgar
s o procedimientos di-
no podría provocar que
de forma diferente. El
mplar que exista un Tri-
eriores, a fin de asegu-
adas igual.

ea la ley

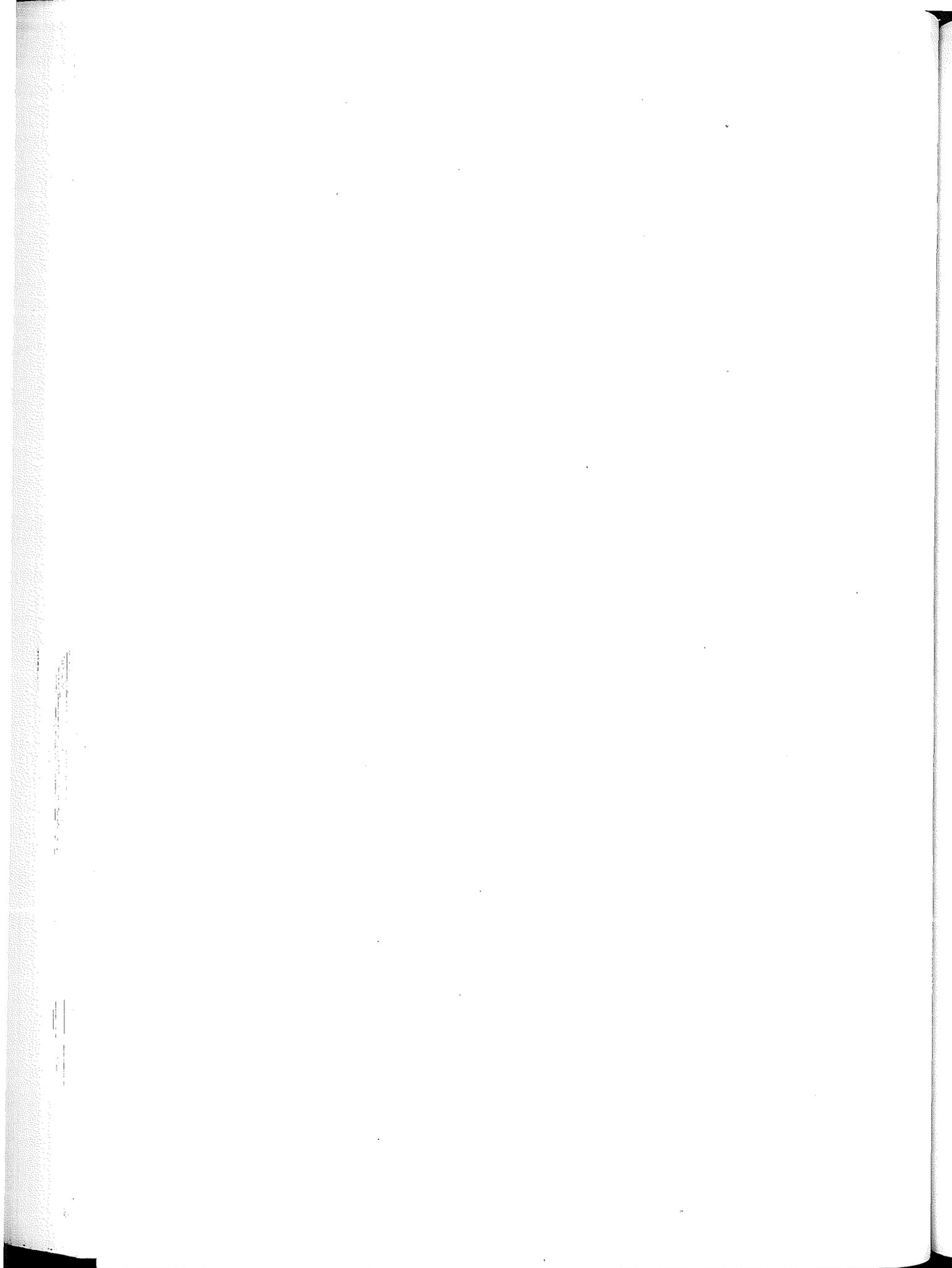
ta y ejecuta la ley

aplicación de la ley

los derechos huma-
o hogar; tan cercanos
apa del mundo. Sin
carrio en el que vive;
ábrica, la parcela o la
donde cada hombre,
igual justicia, igual
ciones. A no ser que
to allí, tendrán muy
un compromiso ac-
chos tengan vigencia
aremos en vano que
l.

iones Unidas, 1958.





Más historias de cosmonautas, marcianos... y otras personas



Para seguir reflexionando sobre igualdades y diferencias

Volvamos al cuento de la motivación: "Los tres cosmonautas" de Umberto Eco.

1. Dramatizar

Los estudiantes dramatizarán el cuento. Pueden apegarse a la historia original o de común acuerdo introducirle algún cambio. Por ejemplo: variar la nacionalidad, la raza o el sexo de los cosmonautas. ¡No hay ninguna mujer en esa historia!

Sería muy lindo presentarles el cuento a niños y niñas. Después de todo, el autor dice que lo escribió para ellos... El profesor o la profesora puede organizar una actividad de este tipo. Los estudiantes prepararán una representación del cuento, dramatizada o con títeres, y la realizarán ante un grupo de niños y niñas, dentro del mismo colegio, si tiene una sección de primaria, o en otra escuela del barrio. Ellos mismos guiarán el diálogo posterior de su público infantil. También pueden pedirles que ilustren el cuento. Después, de vuelta a su clase, comentarán las reacciones y opiniones de los chicos.

2. Improvisar

Se invitará a los estudiantes para que, en grupos, improvisen pequeñas escenas donde personas muy diferentes y desconocidas entre sí coincidan en una situación difícil. ¿Qué pasa? ¿Qué harían esas personas y por qué? Algunas ideas que los jóvenes y el profesor pueden enriquecer o modificar, son:

- ⊗ Varias personas, después de sufrir un accidente y recuperar el conocimiento, se dan cuenta de que están en un lugar desconocido.
- ⊗ Varias personas quedan encerradas en un ascensor.
- ⊗ Varios estudiantes están esperando en una sala a que los llamen para un examen oral. El tribunal les avisa que el examen será grupal y les pide que se pongan de acuerdo para presentar un tema juntos.

Cada grupo hará su improvisación ante la clase y después todos comentarán lo que vieron e hicieron.

Así soy yo... ¿Cómo eres tú?

Para conocernos mejor, a nosotros mismos y a los que nos rodean

Un libro sobre cada uno

Cada estudiante comenzará a hacer un libro sobre sí mismo, en el formato y con los materiales que desee (hojas abrochadas o en carpeta, cuaderno, libreta de apuntes, etc.). En él irá recopilando información, experiencias, sentimientos y opiniones personales que reflejen su individualidad y que desee compartir con los demás.

Esta tarea se continuará durante cierto período (una o dos semanas, un mes), según el tiempo que se tenga disponible o que el profesor o la profesora desee asignarle. Entre todos se pondrán de acuerdo sobre algunas fechas, dentro de ese período, para realizar intercambios de libros entre compañeros. Después de la lectura mutua, habrá un momento para que los que intercambiaron libros puedan dialogar entre ellos. ¿Encontraron cosas en las que se parecen? ¿Cosas en las que son diferentes?

Los jóvenes podrán luego continuar con la actividad por su cuenta, sin que el profesor actúe como intermediario.

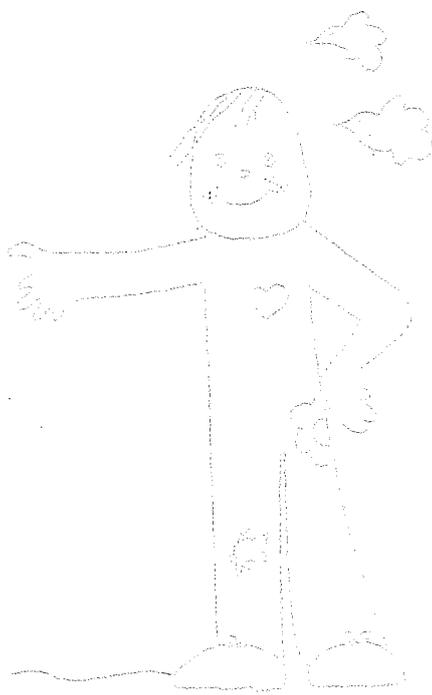
Algunas sugerencias para el trabajo

La portada puede llevar un autorretrato. En las páginas interiores cada uno irá reuniendo fotografías, dibujos, escritos personales en prosa o verso, y puede agregar otros materiales que sean especialmente significativos para él o ella. Las páginas serán decoradas o ilustradas con total libertad.

El profesor o la profesora propondrá una guía sobre los contenidos mínimos del libro, para que todos puedan incluir información simi-

⁽¹⁾ Desarrollada a partir de una propuesta del Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en ABC. *La enseñanza de los Derechos Humanos*, Nueva York, 1989.

lar y comparable. A continuación ofrecemos algunas ideas, que pueden ser modificadas, abreviadas o enriquecidas por el docente y los mismos jóvenes⁽²⁾.



Soy Así

- Me llamo... También me dicen...
- Creo que mi nombre quiere decir...
- Vivo en...
- Lo que más me gusta de mí es...
- Algo que no me gusta de mí es...
- Soy mujer/hombre.
- Lo bueno de ser mujer/hombre es...
- Lo no tan bueno de ser mujer/hombre es...
- Físicamente soy así (incluir fotos o dibujos): Mis ojos... Mi color de piel.. Mi pelo.. Mis manos... Mis pies... Mi estatura.. Mi cuerpo...
- Un detalle especial mío es...
- Si pudiera cambiar algo de mi físico, cambiaría...
- Lo que hago durante todo un día de semana...
- Lo que hago durante todo un día feriado..
- Mis gustos y preferencias: De comida... ropa... música... libros... películas/ programas de T. V.. lugares... animales...
- Lo que puedo y me gusta hacer...
- Lo que no me gusta hacer o me resulta difícil...
- Las cosas que me parecen bien y apruebo...
- Las cosas que me parecen mal y rechazo...

Mi historia

- Lo que me acuerdo o lo que me contaron sobre mi nacimiento...
- Lo que me acuerdo sobre mi niñez...
- Cosas que me contaron mis padres sobre cuando yo era niño.
- Los hechos más importantes de mi vida...
- Una experiencia especial que quiero contarles...

⁽²⁾ Muchas de estas ideas provienen de *Memorias. Un libro para mí, que habla de mí y de las cosas que me pasan*, de Antonia Cepeda y Ximena Valdez. Editorial La Puerta Abierta, Santiago de Chile.

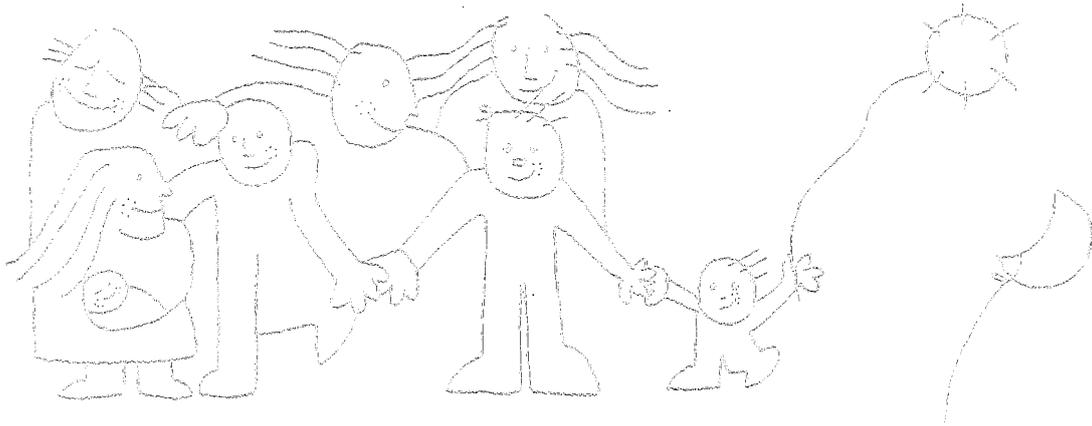
Lo que siento

Siento cariño por: estas personas... estas cosas... estos lugares... estos animales... alguien especial...
 Sé que estas personas me quieren:...
 Me doy cuenta de que me quieren cuando...
 Me doy cuenta si no me quieren cuando...
 Cosas que me hacen feliz:...
 Cosas que me ponen triste:...
 Cosas que me dan miedo/rabia/vergüenza:...
 Les cuento la vez que me sentí más feliz/triste/asustado/furioso:

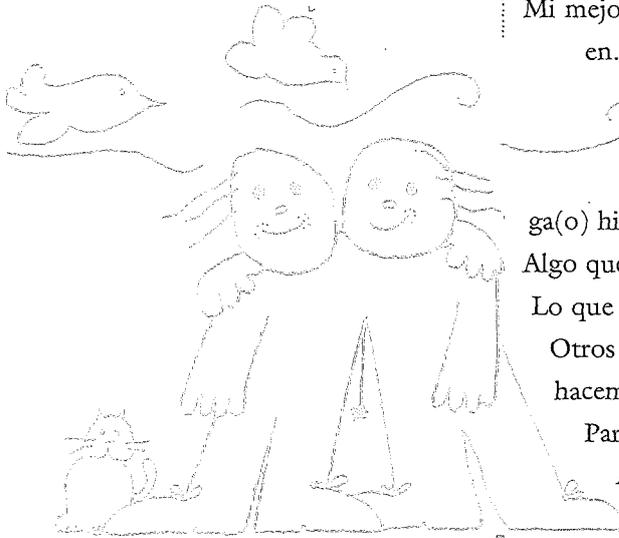


Mi familia

Los que vivimos juntos somos... (incluir fotos o dibujos)
 Sus nombres son...
 Para algunas cosas me llevo mejor con...
 Algunas veces tengo problemas con...
 Los que no viven conmigo, pero también son mi familia son... (incluir fotos o dibujos)
 Cosas que hacemos juntos con mi familia:...
 Les cuento una alegría/pena grande que vivimos con mi familia:
 Mis padres:
 Mi mamá se llama... De ella me gusta... pero no me gusta...
 Cosas que hago con ella:... Me siento feliz/triste cuando ella.
 Mi papá se llama... De él me gusta..., pero no me gusta...
 Cosas que hago con él:... Me siento feliz/triste cuando él...
 Algo que me gustaría decirle a mi mamá/a mi papá es...



Mis amigos y mis amigas



Mi mejor amiga/amigo es... Su nombre es... Tiene... años. Vive en... Así nos hicimos amigas(os):...

Algo sobre nuestra amistad: Lo que me gusta/no me gusta sobre su manera de ser es...

Lo que nos gusta hacer juntas(os)... Algo que mi amiga(o) hizo por mí:..

Algo que yo hice por mi amiga(o):...

Lo que pasó una vez que nos peleamos... Y después...

Otros amigos que tengo: Sus nombres son... Y esto es lo que hacemos juntos:...

Para mí, así es una buena amiga/un buen amigo:...

Algo que me gustaría decirle a una amiga/un amigo es...

El lugar donde vivo

Vivo en el planeta..., en el continente... y en un país que se llama... El lugar donde yo vivo queda en... (región, provincia, localidad)

Otros lugares de mi país que yo conozco son...

Otros países que conozco son...

De mi país me gusta..., pero no me gusta...

Mi casa es así... De ella me gusta... De ella no me gusta...

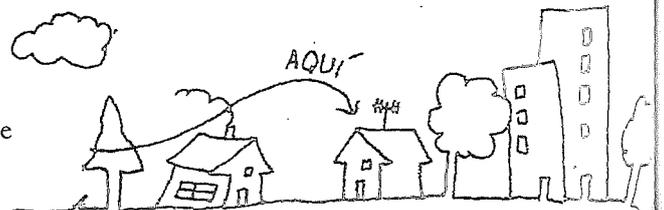
Algo sobre mis vecinos:

Un(a) vecino(a) importante... Un(a) vecino(a) amable... Un(a) vecino(a) molesto...

Un(a) vecino(a) que no me gusta... porque... Un(a) vecino(a) que es mi amigo(a)... porque...

Del lugar donde yo vivo me gusta..., pero no me gusta... Si pudiera, cambiaría...

El lugar ideal donde me gustaría vivir sería así:...



Ella... ¿trabaja o no trabaja?

Para reflexionar sobre formas de discriminación por género



Un día en la vida de mamá

1. Investigar

El profesor o la profesora les preguntará a los estudiantes qué hace su mamá, en qué trabaja. (Tomará nota mentalmente de quienes digan "ella no trabaja" para indicar que no desempeña un trabajo remunerado fuera del hogar. Retomará esta expresión en la discusión posterior).

Luego pedirá a cada uno que en su cuaderno haga una lista de todas las actividades de su mamá durante un día de semana y otra, durante un sábado. Si algún joven no viviera con su madre, escogerá a otra mujer adulta muy cercana: abuela, tía u otra persona de la familia.

Les dejará como tarea que, al volver a su casa, entrevisten a su mamá para preguntarle cómo transcurre exactamente un día típico de la semana y un sábado, desde que se levanta hasta que se acuesta por la noche. ¿Qué hace, en detalle? Anotarán toda la información en otras dos listas tipo horario.

Luego, compararán las cuatro listas y anotarán sus observaciones. Pueden usar las siguientes preguntas como guía para el trabajo individual:

- ☉ ¿Las listas que yo hice en clase, en general se parecen a las que me dio mi mamá o no?
- ☉ ¿La del día de semana y las del sábado?
- ☉ ¿Qué actividades de más hay en las listas que me dio mi mamá?
- ☉ ¿Por qué será que yo no las incluí en mis listas?
- ☉ ¿Qué cosas en común tienen las listas que me dio mi mamá para el día de semana y el sábado?
- ☉ ¿Qué cosas diferentes?
- ☉ ¿Qué conclusiones puedo sacar de estas comparaciones?

2. Analizar entre todos

Al día siguiente, los estudiantes compartirán con la clase los resultados de su investigación y reflexión individual.

Preguntas guía:

- ¿Por qué algunos de ustedes no incluyeron algunas (o muchas) de las actividades que las mamás realizan, los días de semana y los feriados?
- En general, ¿qué actividades no incluyeron?
- ¿Hay alguna mamá que "no trabaja"?
- ¿Qué actividades tienen en común las mamás que trabajan en la casa y las que trabajan también fuera de la casa?
- ¿Saben qué es la "doble jornada"?
- ¿Qué consecuencias trae el concentrar el trabajo doméstico exclusivamente en la mujer? ¿Cómo creen que se siente ella? ¿Y el hombre?
- ¿Conocen familias en que las tareas domésticas sean compartidas por hombres y mujeres? ¿Cómo lo hacen?

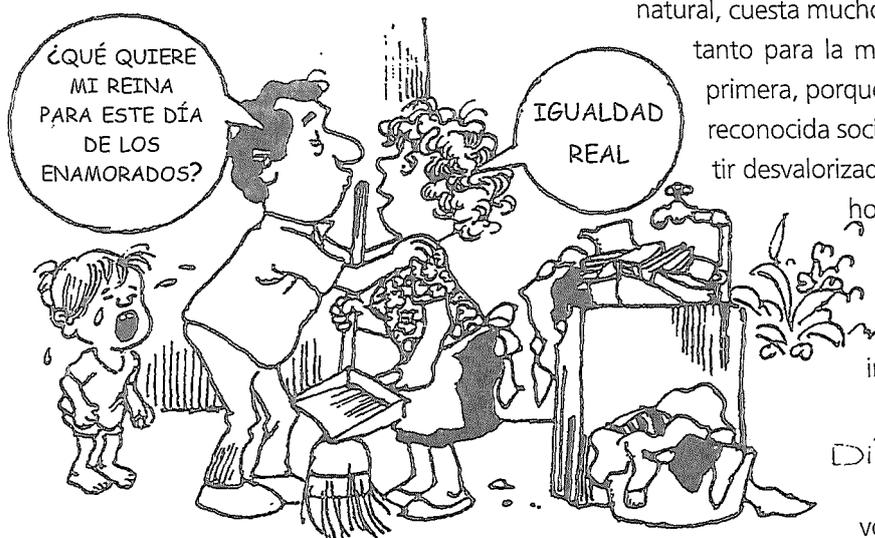
El profesor o la profesora guiará la discusión colectiva, destacando que el trabajo que se hace a diario en una casa, cuando no es remunerado, suele pasar inadvertido. (Claro... ¡para quienes no tienen que hacerlo!). Ese trabajo "invisible" mayoritariamente lo realiza la mujer. Es el resultado de una división del trabajo antiquísima, basada en prejuicios sexistas: hay tareas que se consideran "propias del hombre" y otras, "propias de la mujer". Entre estas últimas, las tareas domésticas.

Dado que esta situación se ha mantenido durante siglos como algo natural, cuesta mucho comprender que es injusta y lesiva,

tanto para la mujer como para el hombre. Para la primera, porque representa una carga excesiva y no reconocida socialmente, que la agota y la hace sentir desvalorizada y frustrada como persona; para el

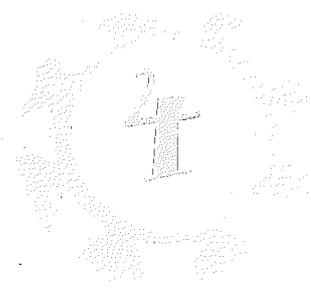
hombre, porque lo hace incapaz de valerse por sí solo en muchas actividades cotidianas y contribuir a mantener una situación de injusticia dentro de su propio hogar.

El cambio es posible a partir de **DÍAZ** una toma de conciencia individual y de un esfuerzo voluntario de cooperación mutua.



Trabajo invisible, vidas invisibles

Para seguir reflexionando sobre el trabajo de la mujer



1. Leer o escuchar poemas

Se va la vida, compañera

Una canción de León Chavez Texeiro (Mexicano)⁽³⁾

Abrió los ojos, se echó un vestido
se fue despacio pa' la cocina,
estaba oscuro, sin hacer ruido
prendió la estufa y a la rutina.
Sintió el silencio como un apuro
todo empezaba en el desayuno.

Dobló su espalda, gozó un suspiro,
sintió ridícula la esperanza.
Al más pequeño le ardió la panza,
rompió el silencio, saltó un llorido.

Sirvió a su esposo, vistió a los niños,
cambio pañales, sirvió los panes,
llevó a sus hijos para la escuela,
pensó en la dieta que se comía,
midió el dinero, compró verduras,
palpó lo gris de su economía,
formó en la cola de las tortillas,
cargó a Francisco, miró la calle;
por todas partes había mujeres,
todas compraban y se movían,
cumplían aisladas con sus deberes,
le recordaban a las hormigas;
sintió de pronto que eran amigas,
sintió que todas eran amigas.

Volvió a su casa, casa rentada,
vio a más amigas desde la entrada,
le dio a Francisco con qué jugar,
barrió los pisos, tendió las camas,
juntó las cosas de cocinar,
cortó las papas, las puso al fuego,
y la manteca la hizo chillar.

Ahora lo crudo se ha transformado,
estaba listo para comer.

La casa entera tiene otro ver,
de nuevo listo pa' ser usado.
Puso la mesa, sirvió a los niños,
cambió pañales, cortó los panes,
limpió de nuevo mesa y cocina
le dio a Mercedes la medicina
pidió su turno en los lavaderos
talló vestidos y pantalones
miró la ropa tendida al sol
como si ayer no se hubiera hecho
la misma friega todos los días
se caminaba de nuevo el trecho
sintió la vida como prisión
se le escapaba todo lo hecho.

Se va la vida, se va al agujero,
como la mugre en el lavadero.

Cruzó palabras con sus vecinas
hubo sonrisas en formación
toda la raza en su cantón
se las arregla con el trajín.
Siempre mujeres, cumpliendo
oficios,
que se entretejen sin tener fin:
ser costureras, ser cocineras,
recamareras y planchadoras,
ser enfermeras y lavanderas
también meseras y educadoras
muy diligentes trabajadoras
a sus familias las dejan listas
rumbo a la escuela o hacia el
trabajo
para que puedan checar las listas.
Se daba cuenta de los afanes.
y de los cines había un carajo
para ellos siempre la vida es seria
pero se ahogaban en la miseria.

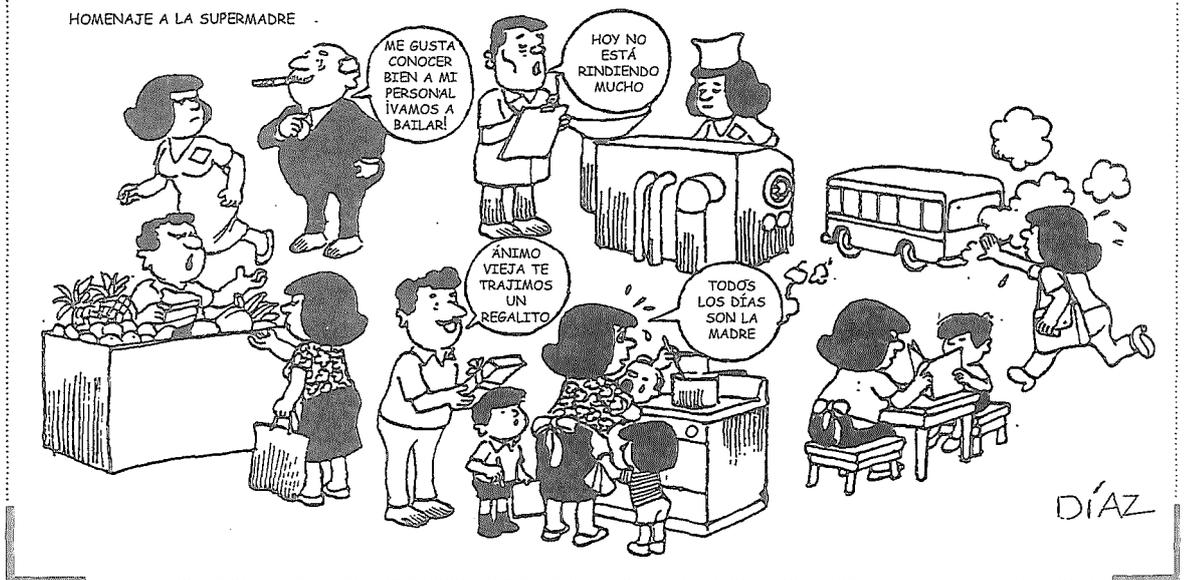
Se va la vida, se va al agujero,
como la mugre en el lavadero.
Se fue derecho para su nido
siempre pensando planchó la ropa

⁽³⁾ Existe una versión grabada por el cantante Gabino Palomares.

todo lo roto dejó zurcido
tenía un momento pa' descansar
se abrió la puerta y entró el
marido
también molido de trabajar.
Puso la mesa, sirvió la sopa
para quejarse no abrió la boca
se rieron juntos y platicaron
se habló de niños y de dinero
de las vecinas, de algún dolor,

de los camiones y del patrón
lavó los trastes, tiró basura,
durmió a los niños, cambió
pañales.
Como aire que entra por la ranura
los dos jugaron con su ternura
le dio la vuelta a la cerradura
durmió de pronto todos sus males.
Se va la vida, se va al agujero,

como la mugre en el lavadero.
Abrió los ojos, se echó un vestido
se fue despacio pa' la cocina,
estaba oscuro, sin hacer ruido
prendió la estufa y a la rutina.
Sintió el silencio como un apuro
todo empezaba en el desayuno.
Se va la vida, se va al agujero,
como la mugre en el lavadero.



María María

Milton Nascimento (Brasileño)

María, María es la magia del día,
un poder, una fuerza que nos alerta,
una mujer que merece vivir y amar
como cualquier mujer del planeta.
María, María es el sol, el sudor,
el color, es la voz y es más fuerte y lenta
que alguien que sabe reír cuando debe llorar
y no vive está que revienta.
Que alguien que sabe reír cuando debe llorar
y no vive y está que revienta.

Hay que tener mucha fuerza,
tener mucha raza, tener muchas ganas siempre,
quien trae en el cuerpo esa marca
María, María, confunde dolor y alegría.
Hay que tener mucha maña
tener mucha gracia y tener fantasía siempre,
quien tiene la piel marcada
posee la extraña manía de creer en la vida.

2.

Compartir

Los estudiantes dialogarán sobre las reacciones y reflexiones personales que les provocó la lectura de los poemas. Observarán las coincidencias –o discrepancias– entre lo que expresan los distintos compañeros y compañeras.

Preguntas guía:

- ¿En qué se diferencian las mujeres a las que se refieren los dos poemas? Por ejemplo: ¿A qué grupos étnicos pertenecen? ¿Dónde vive cada una?
- ¿Qué tipo de actividades cotidianas realizan?
- Por encima de sus diferencias ¿se asemejan en algo esas mujeres? ¿Qué sienten y piensan sobre sus condiciones de vida?
- ¿Creen que hay semejanzas entre lo que sienten y piensan esas mujeres y sus propias mamás? ¿Cuáles?
- ¿Qué conclusiones sacan de estas comparaciones?

3.

Seguir leyendo y reflexionando

El silencio, muchas veces, es la palabra para el alma



Educación para la liberación de la mujer

En el siglo del vertiginoso avance científico tecnológico y de las luchas libertarias, a la suma de las mayores ideas fuerza de la modernidad: igualdad y progreso, parece que nada ni nadie la resiste. Sin embargo, cuando universalmente se dice que to-

dos los seres humanos son iguales, aún se acepta la subordinación de la mujer. Pero el sexismo enemigo de la libertad y de la igualdad puede ser vencido con la labor educativa. Cambiemos nuestra mentalidad, descubramos nuestros prejuicios y cortemos una cadena inaceptable.

Una opresión frecuentemente invisible

Hace unos años John Lennon afirmó: “La mujer es el negro del mundo” de ese modo quiso advertir que a los conflictos raciales se superponía y expandía otra opresión más vasta y profunda, cuyos efectos podían encontrarse en todas las latitudes, entre gente de toda condición económica y social, entre seres de diversas religiones y diferentes ideologías, personas opuestas por las causas más antagónicas a menudo coincidían en promover y mantener la sujeción de la mujer. Y no obstante, ese hecho era ignorado por la inmensa mayoría y hasta visto como algo natural e incuestionable.

Editorial Revista “Educación y Derechos Humanos”. Montevideo, Año VI, Nº 18, Marzo, 1993.

Ocurre que no sólo la mayoría de los hombres participa del prejuicio de la inferioridad femenina, sino que también hay —y muchas— mujeres machistas, que tampoco reaccionan contra la dominación que padecen. La ideología que concibe a la mujer como ser indigno de los mismos derechos que el hombre es tan insidiosamente penetrante y tan antigua que no anida sólo entre cavernarios recalcitrantes, sino también entre espíritus progresistas, y surge en nuestros actos cotidianos más allá de nuestros dichos. Por eso, enfrentarla generalmente es condenarse a la soledad, la burla, la incompreensión.

Nosotros creamos esa dominación

Esa ideología que recibimos antes de nacer, cuando el papá y la mamá quieren tener un varoncito y una "chancleta". Que retoña en los juegos, en las ropas, en las palabras y miradas de recompensa y castigo que nos enseña a querernos y ser como otros quieren que seamos. Una ideología que sostiene la dominación patriarcal y que sistemáticamente busca que la mujer se quede en "su lugar". Esa ideología nos habla a través de nuestros familiares y amigos, desde un aparato de televisión o la letra de una canción; también, y muy especialmente, en las instituciones educativas.

Simone de Beauvoir decía que mujer no se nace, sino que se hace, haciendo un distingo entre la natural diferenciación biológica a la que se llama sexo (de allí que somos macho o hembra por nuestro cuerpo) y otra dimensión de carácter social que podemos llamar género que representa el conjunto de roles que se asignan a hombres o mujeres. Cuanto hacemos o decimos es inmediatamente clasificado como de "nena" o "machona", de "varón" o "marica".

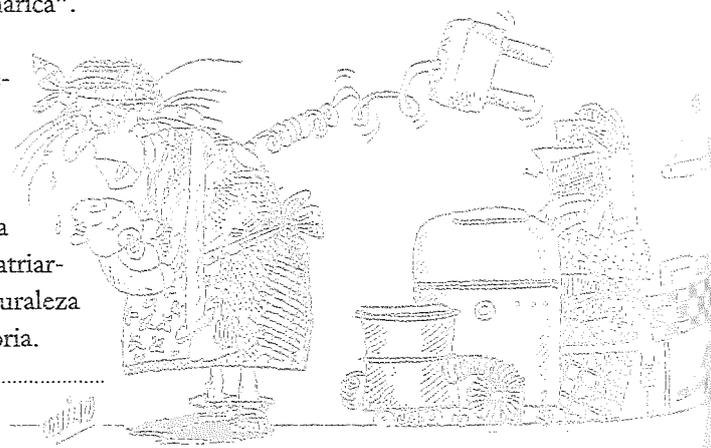
Un prejuicio que discrimina dictatorialmente lo que corresponde a cada cual, celebrando la subordinación de la mujer y reprimiendo la rebelión contra esa posición. Es una mentalidad que trata de hacer pasar por natural lo que es una creación cultural. Pero la dominación patriarcal no nace de una diferencia de la naturaleza sino que es una consecuencia de la historia.

Escribir otra historia, cambiar juntos

Sucede que esa historia aún la estamos escribiendo todos y todos los días con nuestras vidas. Mujeres y también hombres hacen un esfuerzo descomunal por cambiar esa vieja historia.

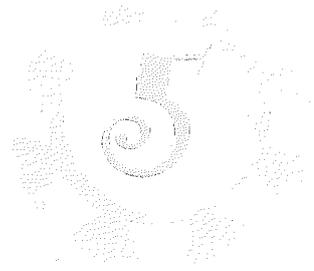
Las instituciones educativas son el tipo por excelencia por donde hacemos circular una ideología que refuerza una anacrónica mentalidad patriarcal o que promueve una nueva conciencia de respeto a la diferencia y de lucha por la igualdad y la libertad. Dentro o fuera de clase, con los deberes o con los juegos, con una palabra, un gesto o una mirada, trabajando con los padres o con el barrio, educadoras y educadores podemos hacernos cómplices de la opresión o solidarios con la liberación de la mayoría del género humano.

El prejuicio machista o sexista es una mentalidad encadenante, esclaviza a ambos eslabones, a dominados y dominadores. Nadie puede considerarse digno, tanto si debe soportar su propia postergación como si su lugar bajo el sol depende de otros a quienes pisotea. En un siglo de luchas libertarias, la inferioridad de la mujer no puede ser tolerada, ni por hombres ni por mujeres. Si somos sensibles ¡cuántas veces podremos identificar en nuestro trabajo aquello que Sor Juan Inés de la Cruz decía hace tres siglos "Hombres necios que acusáis/a la mujer sin razón,/sin ver que sois la ocasión/ de lo mismo que culpáis". Debemos cambiar nuestra propia mentalidad para cambiar la de nuestros hijos, compañeros y también alumnos, pero no lo haremos ni antes ni después, lo haremos juntos, educándonos unos a otros.



Mis compatriotas⁽⁴⁾

Para conocer las diferencias étnicas cercanas



1. Clarificar algunos conceptos

El profesor o la profesora pedirá a los estudiantes que busquen la definición de los términos "raza", "etnia" y "cultura", o les proporcionará definiciones que él o ella haya buscado de antemano.

En conjunto, se analizarán las definiciones. Es muy importante que el profesor o la profesora plantee una discusión crítica de estos conceptos, en particular los de RAZA y CULTURA.

En cuanto RAZA, éste es un término tradicional muy difundido, pero hoy en día cuestionado desde el punto de vista científico. Tanto la Biología como la Antropología modernas sostienen que no se puede aplicar a los seres humanos tal como se hace con otras especies animales. El ser humano pertenece a una sola raza, denominada científicamente "*homo sapiens sapiens*".

En lenguaje cotidiano todavía se suele hablar de "razas", haciendo referencia al color de piel u otros rasgos físicos hereditarios de las personas, como si estos caracteres secundarios fueran diferencias absolutas y conformaran clases o categorías "puras", es decir, grupos cerrados y homogéneos. En realidad no es así. Se ha comprobado que la variación genética al interior de cada una de esos presuntos grupos es mayor aún que la que puede existir entre uno y otro grupo. Desde una perspectiva científica, no existen tales "categorías puras".

Que el concepto "raza" subsista, a pesar de no tener rigor científico, se explica más bien como un hecho social: un grupo de personas cree compartir determinadas características biológicas y genéticas que las diferencian racialmente de otras (y a partir de esta creencia suelen justificar prejuicios de superioridad o inferioridad).

⁽⁴⁾ Adaptado de: Velázquez Toro, Magdala y Reyes Cárdenas, Catalina, *Para construir La Paz, conozcamos y vivamos Los Derechos Humanos*. Susaeta Ediciones, Colombia, 1992.

12 DE OCTUBRE
DÍA DE LA RAZA



dad...)). Pero se trata de un fenómeno de percepción colectiva, no de diferencias radicales objetivamente comprobadas ⁽⁵⁾.

Por estas razones, actualmente se tiende a utilizar los conceptos de ETNIAS o GRUPOS ÉTNICOS, que poco a poco van sustituyendo al de "razas".

ETNIA: Reunión natural de individuos que tienen el mismo idioma y cultura. (Diccionario VOX de la Lengua Española).

En torno al concepto de CULTURA, es necesario señalar que tradicionalmente también se concebía de manera restringida como las manifestaciones "superiores" del espíritu humano, donde sólo cabían ciertas expresiones artísticas, científicas y tecnológicas (generalmente las surgidas en el mundo europeo occidental, por ejemplo la música, el arte y la filosofía clásicas).

La Antropología moderna fue la gran cuestionadora de esta definición del término. Hoy hay coincidencia en que la cultura es la manera particular que cada etnia o comunidad humana tiene de ver el mundo y actuar en él. Así, no hay pueblos "cultos" frente a otros "incultos": simplemente, todo pueblo tiene su propia cultura.

CULTURA: De manera simple e inmediata, podemos decir que cultura es todo lo que hacen los hombres cuando actúan y reflexionan acerca de su vivir comunitario e histórico (...) se trata de una forma integral de vida creada histórica y socialmente por una comunidad, de acuerdo con una forma particular en que resuelva o entable las relaciones con la naturaleza, la de los integrantes en su seno, las relaciones con otras comunidades y con el ámbito de lo sobrenatural, a fin de dar continuidad y sentido a la totalidad de su existencia, mediante una tradición que sustenta su identidad.

(Di Tella, Torcuato S. *Diccionario de ciencias sociales y políticas*. Ec. Puntosur, Buenos Aires, 1989).

⁽⁵⁾ Igual referencia nota anterior.

Una CULTURA es un conjunto de formas y modos adquiridos de pensar, hablar, expresarse, percibir, comportarse, comunicarse, sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto grupo.

(Heiric, María y otros, *Interculturalidad, un desafío*. CAAP - Línea de Educación Intercultural. Lima 1992).

2. Investigar

Los estudiantes recopilarán información sobre los distintos grupos étnicos de su país. Pueden utilizar los libros de texto de sus asignaturas del colegio y, si allí no encuentran suficientes datos, acudirán a la biblioteca. Prepararán un informe para traer a clase.

El profesor o la profesora les proporcionará una guía de investigación, que contendrá preguntas como éstas u otras parecidas:

- ¿Cuáles son los grupos étnicos que viven en nuestro país? ¿Cuántas etnias diferentes existen?
- ¿En qué regiones vive principalmente esa población indígena? ¿Cómo son estas regiones? (Por ejemplo, ¿son regiones ricas o pobres? ¿en qué sentido son ricas o pobres?).
- ¿Cuánta población indígena vive en tu región o tu ciudad? ¿Cómo viven? ¿En qué trabajan?
- ¿Qué idioma(s) habla? ¿Qué religión(es) practica? ¿Cuáles son sus principales celebraciones? ¿Cómo son sus costumbres, su música, su arte? Recoge toda la información que encuentres sobre su cultura.
- ¿Hay población negra o de origen asiático en el país? Si así es, contesta las mismas preguntas sobre ellos.
- ¿Qué aporte económico y cultural han dado al país las poblaciones negras, asiáticas e indígenas?
- ¿Cuánta población blanca hay en el país y de dónde proviene?
- ¿En qué regiones vive principalmente esa población? ¿Cómo son estas regiones?
- ¿Cuánta población blanca vive en tu región o tu ciudad? ¿Cómo viven? ¿En qué trabajan?
- ¿Se puede hablar de una población blanca en el país? ¿Qué papel ha desempeñado el mestizaje en el país?

La información recopilada se analizará en clase. El profesor puede hacer algunas preguntas generales adicionales como, por ejemplo:

- ¿Tuvieron alguna dificultad para encontrar toda la información que buscaban? ¿Alguna en particular?
- ¿Por qué creen que pasa eso?
- Comparando las cifras sobre cada grupo étnico, ¿qué conclusiones podemos sacar?
- ¿Qué cosas aprendieron que no sabían antes sobre sus compatriotas de otras etnias?
- ¿Han modificado alguna idea que antes tenían sobre ellos? ¿Cuál?

El rechazo a los viejos

Para reconocer otras formas de discriminación



1. Investigar en grupos

El profesor o la profesora introducirá brevemente el tema, preguntando a los alumnos si creen que en la sociedad contemporánea, en general y en su propia comunidad, en particular, se dan actitudes de rechazo o menosprecio a las personas de edad avanzada. Las opiniones probablemente diferirán: algunos opinarán que sí, otros que no, y muchos quizá no estén seguros o no se hayan planteado antes el problema.

A partir de esta primera aproximación al tema, invitará a los jóvenes a que realicen una pequeña investigación en su entorno inmediato a fin de reunir más elementos de juicio. En pequeños equipos de dos o tres estudiantes, entrevistarán a distintas personas ancianas de su comunidad, empezando por los de su propia familia (por ejemplo, abuelas y abuelos). También hablarán con vecinos del barrio y otros conocidos, cuidando que entre los entrevistados haya personas de distinto sexo, distintas ocupaciones y distinta situación económica. Será importante también que entrevisten a ancianos que viven con miembros de su familia y a otros que viven solos.

Para no olvidar a ningún grupo, si fuera posible uno o dos de los equipos de jóvenes visitarán un hogar o guardería de ancianos para entrevistar a algunos de ellos que acepten colaborar con la investigación.

Preguntas guía:

Las siguientes preguntas son sólo una sugerencia. El profesor o la profesora considerará si ellas son apropiadas para su comunidad o si es necesario modificarlas.

- ☉ ¿Alguna vez sintió algún tipo de rechazo o menosprecio hacia usted por parte de personas más jóvenes?
- ☉ Si eso le ocurrió, ¿cuándo o cómo se manifestó esa actitud?
- ☉ ¿Qué opina usted al respecto?

2. Leer, analizar y compartir

Al día siguiente, reunidos los estudiantes en los mismos equipos, recibirán una copia del artículo del doctor Christian Barnard que aparece a continuación.

Un nuevo mal: detestar a los ancianos

Christian Barnard (sudafricano)

La Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas parece haber olvidado un sector de la población que es objeto de la más feroz discriminación: los ancianos.

Si la Asamblea General tomara nota del problema podría también activar otra de sus instituciones, la Organización Mundial de la Salud, para que estudiara el desarrollo de la enfermedad en que se basa esta discriminación. Este mal se llama *gerontofobia*, descrita por un comentarista inglés como el temor irracional hacia los ancianos y la vejez.

Ocasionalmente tuve contacto con esta dolencia cuando era un médico joven y trataba a un paciente aquejado temporalmente de alguna enfermedad común. Los parientes preguntaban inquietos sobre la salud del paciente y luego admitían su preocupación por la "responsabilidad" de prodigarle cuidados prolongados.

Hoy la sociedad orientada hacia la juventud proporciona un cultivo fértil para esta enfermedad, llevando a una situación donde las personas de edad madura casi se avergüenzan de su edad y los ancianos se sienten culpables de su mera existencia. Hace unos pocos años hubo un brote de *gerontofobia* en Kalk Bay, debido al uso de varios hoteles como hogares de ancianos. Los aterrorizados *gerontofóbicos* firmaron solicitudes, escribieron a los periódicos e incluso trataron de comprometer en su delirio al representante local del Parlamento, quejándose

de que los ancianos eran un peligro para los niños, provocaban un descenso en el valor de la propiedad y una disminución del turismo.

Si sólo pensamos en el insulto escondido bajo "cumplidos" tales como "Te ves años más joven" o "No demuestra su edad", vemos que tras estas expresiones hay una suposición inconsciente de que la edad debe ser evitada y que la posesión de la juventud es de por sí un valor positivo. Como el racismo y el sexismo, significa apartar a un grupo especial del resto de la raza humana para discriminar en contra de él en alguna forma.

La jubilación obligatoria, los hogares de ancianos, el cuidado inadecuado de la salud, la rentas bajas y no menos importante, transformarse en la presa escogida por los asaltantes, espera a los que cruzan la línea entre "nosotros" y "ellos". Unas verdades políticas muy poderosas acechan a los que cruzan la puerta de la jubilación.

Pasan a pertenecer a la sociedad desechable, tal como una cocina anticuada o un auto viejo, los tiran a la basura, tan útiles y necesitados como el periódico de ayer. En una era en que la gente de ninguna manera se siente muy segura, pierden el rol social que les proporciona mayor identidad, su trabajo.

En la última década, la profesión médica ha agudizado la ironía agregando años a la vida sin asegurar que se agregue vida a los años. En

otras palabras, la medicina moderna ha aumentado la supervivencia del cuerpo humano, pero le ha prestado poca atención al incremento de la correspondiente utilidad. Y no es sólo cuestión de mantenerse activo. Algunos ancianos han sido reducidos a vivir de rentas tan exiguas que se ven forzados a tomar trabajo extra o morir de hambre y, sin embargo, ¿qué empresario toma en cuenta a los jubilados cuando se trata de emplear a alguien?

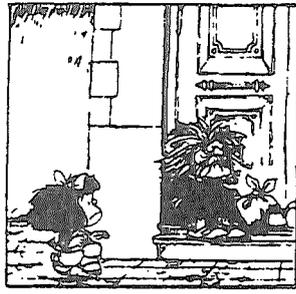
Pero probablemente de todos los males que produce la fobia a la ancianidad, la más destructiva socialmente es la hacinación de la gente por edades. Los jóvenes casados, en los suburbios plagados de supermercados y colegios; los de mediana edad, en las zonas populares o con casas en la playa, y los viejos en las aldeas de la "puesta de sol" o cualquiera que sea el eufemismo del momento para la antecámara del crematorio.

Uno de los más constantes luchadores de Sudáfrica por un trato más justo para la ancianidad, un oficial retirado que escribió miles de cartas con la esperanza de despertar un poco a la humanidad, renunció a su tarea el año pasado. Su más amarga constatación fue informarse que gastamos anualmente 600 millones de libras en licor, pero nos negamos a ayudar en la campaña

para darles a los ancianos unos pocos centavos más al mes. La fobia a la vejez está inscrita en el lenguaje. Practicamos todo tipo de gimnasias verbales para evitar describir a alguien simplemente como viejo; el "jubilado" y la "edad dorada" son títulos que damos a la gente que ha cometido el pecado de vivir más allá de cierto límite permitido.

Como es el caso en todos los grupos no privilegiados, el remedio está principalmente en sus propias manos. Si son solidarios pueden lograr mucho presionando a los miembros del Parlamento y a las autoridades locales para que les escuchan. Uno de los principales objetivos sería un tratamiento flexible, dejar de trabajar cuando es adecuado y no cuando aparece el nombre en algún computador que dice que hoy estás muy viejo para hacer el trabajo del que era capaz sólo hace 24 horas. Los sindicatos han sido muy lentos en este aspecto, probablemente porque los miembros retirados dejan pasar sus cuotas y con ellas su voto.

Necesito recordar a los que han tenido el privilegio de haber nacido antes de mí que el grupo que tiene el mayor potencial de presión es el que tiene objetivos comunes. En conclusión, lo que se necesita es el poder jubilado.



El profesor o la profesora invitará a los jóvenes para que, después de la lectura, analicen las ideas del autor a la luz de los resultados que obtuvieron en su propia investigación. ¿Coinciden las opiniones de sus entrevistados con el planteamiento que hace el autor? ¿Mucho o sólo en parte? ¿Hay diferencias entre las experiencias que distintos ancianos o ancianas tienen al respecto? ¿Qué pueden hacer los jóvenes para corregir esta forma de discriminación?

Reunida toda la clase, cada equipo presentará resultados de su investigación y sus reflexiones posteriores.

El profesor concluirá la actividad invitando a cada joven a reflexionar críticamente sobre sus propias actitudes en relación con los ancianos. Se trata de que cada uno haga, para sí mismo, un examen de conciencia de su conducta cotidiana para descubrir si hay en ella síntomas de discriminación que le hubieran pasado inadvertidos. Si así fuera, ¿qué cree cada uno que debe hacer?

3. Profundizar la investigación y la reflexión

El artículo anterior del doctor Barnard comienza con un reclamo a algunos órganos de las Naciones Unidas porque, en su opinión, han "olvidado" la situación de los ancianos. En este punto particular debemos corregir al autor, quien parece desconocer la labor desarrollada por la organización internacional en este campo.

En rigor de verdad, diversos órganos de la Organización de las Naciones Unidas se han ocupado de la cuestión del envejecimiento desde 1948, año en que la Argentina presentó a la Asamblea General un proyecto de Declaración de los Derechos de la Vejez. Desde entonces, el tema ha sido objeto de estudios, debates, documentos y propuestas de planes de acción en varias instancias de este foro internacional.⁽⁶⁾

Recomendamos que el profesor o la profesora aclare este punto a sus estudiantes. Y para profundizar el tema, sugerimos algo más.

Los estudiantes visitarán la biblioteca o centro de documentación de algún órgano de las Naciones Unidas en su localidad e investigarán qué información existe sobre este problema. Después, brindarán un informe a la clase.

Un documento importante para consultar es:

Informe de la Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. Viena, 26 de julio a 6 de agosto de 1982 (publicación de las Naciones Unidas, No. S. 82.1.16).

⁽⁶⁾ Para obtener más detalles históricos, consultar: Naciones Unidas, *Actividades de las Naciones Unidas en materia de Derechos Humanos*, Nueva York, 1992, páginas 252-253.

En clase, leerán y discutirán entre todos el documento internacional que aparece a continuación.

Principios de las Naciones Unidas en favor de las personas de edad^(*)

Para dar más vida a los años que se han agregado a la vida

La Asamblea General

Reconociendo las aportaciones que las personas de edad hacen a sus respectivas sociedades,

Reconociendo que en la Carta de las Naciones Unidas los pueblos de las Naciones Unidas expresan, entre otras cosas, su determinación de reafirmar su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y de las naciones grandes y pequeñas y de promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad,

Tomando nota de la elaboración de esos derechos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y de otras declaraciones con objeto de garantizar la aplicación de normas universales a grupos determinados,

En cumplimiento del Plan de Acción Internacional Sobre el Envejecimiento aprobado por la Asamblea Mundial Sobre el Envejecimiento y hecho suyo por la Asamblea General en su resolución 37/51 del 3 de diciembre de 1982,

Reconociendo la enorme diversidad de las situaciones de las personas de edad, no sólo entre los distintos países, sino también dentro de cada país y entre las personas mismas, la cual necesita respuestas políticas asimismo diversas,

Consciente de que en todos los países es cada vez mayor el número de personas que alcanzan una edad avanzada y en mejor estado de salud de lo que venía sucediendo hasta ahora,

Consciente de que la ciencia ha puesto de manifiesto la falsedad de muchos estereotipos sobre la inevitable e irreversible decadencia que la edad entraña,

Convencido de que en un mundo que se caracteriza por un número y un porcentaje cada vez mayores de personas de edad, es menester proporcionar a las personas de edad que deseen y puedan hacerlo, posibilidades de aportar su participación y su contribución a las actividades que despliega la sociedad,

Consciente de que las presiones que pesan sobre la vida familiar tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados, hace necesario prestar apoyo a quienes se ocupan de atender a las personas de edad que requieren cuidados,

Teniendo presentes las normas que ya se han fijado en el Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento y en los convenios, recomendaciones y resoluciones de la Organización Internacional del Trabajo, de la Organización Mundial de la Salud y de otras entidades de las Naciones Unidas.

Alienta a los gobiernos a que introduzcan lo antes posible los siguientes principios en sus programas nacionales:

^(*) Adoptados por la Asamblea General de la ONU en diciembre de 1991.

Independencia

1. Las personas de edad deberán tener acceso a la alimentación, agua, vivienda, vestimenta y atención de salud adecuados, mediante ingreso, apoyo de sus familias y de la comunidad y su propia autosuficiencia.
2. Las personas de edad deberán tener la posibilidad de trabajar o de tener acceso a otras posibilidades de obtener ingresos.
3. Las personas de edad deberán poder participar en la determinación de cuándo y en qué medida dejarán de desempeñar actividades laborales.
4. Las personas de edad deberán tener acceso a programas educativos y de formación adecuados.
5. Las personas de edad deberán tener la posibilidad de vivir en entornos seguros, y adaptables a sus preferencias personales y sus capacidades en continuo cambio.
6. Las personas de edad deberán poder residir en su propio domicilio por tanto tiempo como sea posible.

Participación

7. Las personas de edad deberán permanecer integradas en la sociedad, participar activamente en la formulación y la ampliación de las políticas que afectan directamente a su bienestar y poder compartir sus conocimientos y habilidades con las generaciones más jóvenes.
8. Las personas de edad deberán poder buscar y aprovechar oportunidades de prestar servicio a la comunidad y de trabajar como voluntarios en puestos apropiados a sus intereses y capacidades.
9. Las personas de edad deberán poder formar movimientos o asociaciones de personas de edad avanzada.

Cuidados

10. Las personas de edad deberán poder disfrutar de los cuidados y la protección de la familia y

la comunidad de conformidad con el sistema de valores culturales de cada sociedad.

11. Las personas de edad deberán tener acceso a servicios de atención de salud que les ayuden a mantener o recuperar un nivel óptimo de bienestar físico, mental y emocional, así como a prevenir o retrasar la aparición de la enfermedad.
12. Las personas de edad deberán tener acceso a servicios sociales y jurídicos que les aseguren mayores niveles de autonomía, protección y cuidado.
13. Las personas de edad deberán tener acceso a medios apropiados de atención institucional que les proporcionen protección, rehabilitación y estímulo social y mental en un entorno humano y seguro.
14. Las personas de edad deberán poder disfrutar de sus derechos humanos y libertades fundamentales cuando residan en hogares o instituciones donde se les brinden cuidados o tratamiento, con pleno respeto de su dignidad, creencias, necesidades e intimidad, así como de su derecho a adoptar decisiones sobre su cuidado y sobre la calidad de vida.

Autorrealización

15. Las personas de edad deberán poder aprovechar las oportunidades para desarrollar plenamente su potencial.
16. Las personas de edad deberán tener acceso a los recursos educativos, culturales, espirituales y recreativos de la sociedad.

Dignidad

17. Las personas de edad deberán poder vivir con dignidad y seguridad y verse libres de explotaciones y de malos tratos físicos o mentales.
18. Las personas de edad deberán recibir un trato digno, independientemente de la edad, sexo, raza o procedencia étnica, discapacidad u otras condiciones, y han de ser valoradas independientemente de su contribución económica.

Hombre y Mujer⁽⁷⁾

Para reconocer estereotipos de género

1. Entre todos: expectativas

El profesor o la profesora leerá a la clase el siguiente texto:

Después de cenar juntos, dos jueces hablan de su trabajo. “¿Qué opinas del muchacho que compareció hoy ante el tribunal?”, pregunta uno. “Si tú estuvieras en mi lugar, ¿cuál habría sido tu fallo?”

“Tú sabes que yo no puedo responder a esa pregunta”, contesta su colega. “Se da la circunstancia de que su padre murió hace cinco años y, además, es mi único hijo”.

Preguntará a la clase si el texto tiene sentido. ¿Por qué creen que sí o que no?

Si nadie encuentra la respuesta lógica, el profesor se las proporcionará: resulta que el juez que habla es la madre del acusado.

Entre todos se analizará cuál fue la reacción general.

Preguntas guía:

- ¿El texto creó desconcierto?
- ¿Quiénes se sorprendieron con la solución?
- ¿Por qué se sorprendieron?
- ¿Algún estudiante espera que únicamente sean jueces los hombres?
- ¿Si fuera así, ¿por qué?

2. Individualmente: ¿Cómo se llaman?

Se dará el siguiente texto a los estudiantes, junto con las instrucciones de trabajo.

^m Los ejercicios 1, 2 y 4 de esta actividad fueron desarrollados a partir de propuestas del Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en *ABC-La Enseñanza de los Derechos Humanos*, Nueva York, 1989. El ejercicio 3 fue tomado de: Bustamante, Francisco y González, María Luisa, *Derechos Humanos en el Aula*, SERPAJ, Uruguay, 1992.

Póngale el primer nombre que se le ocurra a cada uno de los personajes de este relato:

Reunida la Comisión Directiva (integrada por 5 miembros) del Club/Asociación⁽⁸⁾, la persona encargada de la presidencia decide comenzar la sesión. La persona encargada de tomar actas informa el orden del día:

- la persona encargada de la tesorería presentará su informe anual sobre el presupuesto
- decidir entre dos personas que se presentaron para encargarse de las tareas de la cocina
- decidir entre dos personas que se presentaron para encargarse de la preparación física del equipo deportivo.

Personajes

Nombre

- 1) Persona encargada de la presidencia
- 2) Persona encargada de la tesorería
- 3) Persona encargada de tomar actas
- 4) Cuarto miembro de la Comisión Directiva
- 5) Quinto miembro de la Comisión Directiva
- 6) Persona N° 1 para tareas de cocina
- 7) Persona N° 2 para tareas de cocina
- 8) Persona N° 1 para preparación física
- 9) Persona N° 2 para preparación física

☛ Cuando hayan terminado, el profesor o la profesora recogerá las hojas.

☛ Hará un esquema en la pizarra para computar las respuestas:

Personajes	nombres masculinos		nombres femeninos	
	niñas	varones	niñas	varones
Presidencia				
Tesorería				
Encargado de Actas				
4° miembro				
5° miembro				
N° 1 cocina				
N° 2 cocina				
N° 1 preparación física				
N° 2 preparación física				

⁽⁸⁾ El profesor completará el nombre con el de un Club o Asociación típico del colegio o de la comunidad local. También puede modificar los cargos para los cuales se presentan las postulaciones para adecuarlos a la realidad del Club o Asociación que haya elegido como ejemplo, cuidando que uno de ellos se asocie por lo general con "funciones femeninas" y otro con "funciones masculinas". Estos personajes, y posiblemente también el de la persona que toma las actas (por lo común considerada una "función femenina"), permiten detectar hasta qué punto los participantes del juego manejan estereotipos de género.

presenta-
nuestro
presenta-
la cocina
presenta-
ción física

- Se discuten los resultados entre todos.

Preguntas guía:

- ¿Qué cargos u ocupaciones vinculó mayoritariamente la clase con el sexo femenino y cuáles con el masculino?
- ¿Hay diferencias entre las respuestas de las niñas y los varones?
- ¿Qué les sugieren estos resultados?
- ¿Tienen alguna relación con el tema de los estereotipos sexuales?

3. Entre todos: ¿Qué es ser mujer? ¿Qué es ser hombre?

El profesor o la profesora pedirá a la clase que vaya nombrando cualidades o rasgos de carácter del ser humano, todos los que se les ocurran. (Por ejemplo: ternura, emotividad, necesidad de cariño, frialdad, romanticismo, espíritu de aventura, fortaleza, debilidad, humildad, arrogancia, espontaneidad, agresividad, pasividad, sensibilidad, racionalidad, intuición, disciplina, comprensión, tolerancia, rigidez, valor, cobardía, amabilidad, seguridad, inseguridad, audacia, timidez, autoritarismo, sometimiento, etc.).

A medida que se nombren rasgos, los irá escribiendo en la pizarra. Una vez obtenida una lista larga, empezará a examinar estos rasgos uno por uno, pidiendo a la clase que diga si el rasgo que se está considerando es propio de las mujeres, o de los hombres, o si corresponde por igual a unas y otros.

Lo más probable es que enseguida surjan estereotipos, sobre todo entre las primeras opiniones, las más automáticas e irreflexivas. Podría decirse, por ejemplo "la ternura y la emotividad son típicas de las mujeres" o "la agresividad y la audacia son propias de los hombres".

Cuando esto ocurra, el profesor discutirá los estereotipos con el grupo. Señalará que la cultura occidental tradicionalmente ha tendido a clasificar ciertas cualidades como "femeninas" y otras como "masculinas". Estas clasificaciones han creado una definición social prejuiciada sobre lo que es "ser mujer" y lo que es "ser hombre". Definición que a la vez ha condicionado la vida de hombres y mujeres y su destino en el mundo. "Si las mujeres son así, pueden hacer estas cosas; si los hombres son así, pueden hacer estas otras..."

4. Investigan: ¿Qué hace un hombre? ¿Qué hace una mujer?

Divididos en grupos, los estudiantes van a hacer una pequeña investigación para determinar qué imagen y qué roles sociales típicos les asigna su sociedad a mujeres y hombres. Cada grupo buscará un li-

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ra recogerá

espuestas:

niños
varones

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

id local. Tam-
realidad del
ral con "fun-
de la perso-
ta qué punto

bro de texto de los que más se usan en la escuela primaria, preferentemente alguno que ellos mismos hayan usado. Cada grupo puede escoger un libro para un grado diferente de primaria.

Los grupos analizarán los textos y —¡muy importante!— también las ilustraciones que aparecen en los libros escogidos (fotografías o dibujos). El profesor o la profesora les propondrá una serie de preguntas guía para el análisis, como por ejemplo:

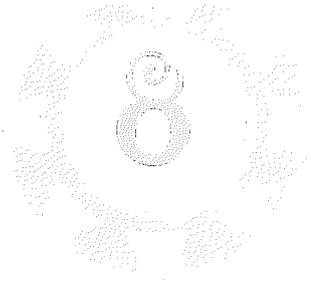
- ¿Cuántas veces aparecen mencionados o ilustrados hombres? ¿Cuántas veces aparecen mujeres?
- ¿Qué actividades hacen los hombres que aparecen? ¿Y las mujeres?
- ¿Qué profesión u oficio tienen los hombres? ¿Y las mujeres?
- ¿Qué aspecto físico y vestimenta tienen los hombres? ¿Y las mujeres?
- ¿Qué rasgos de personalidad se atribuye a los hombres mencionados o ilustrados en el libro?
- ¿Qué rasgos de personalidad se atribuye a las mujeres mencionadas o ilustradas en el libro?
- ¿Aparecen hombres desempeñando un papel activo en el trabajo diario de la casa: limpiando, cocinando, cuidando niños, etc.?
- ¿Aparecen mujeres desempeñando un papel activo fuera del hogar? Si fuera así, ¿en qué tipo de ocupaciones: de oficina, de enseñanza, negocios, cargos políticos, etc.?
- De todas las observaciones realizadas, ¿qué conclusiones saca el grupo?

Cada grupo escribirá los resultados obtenidos y sus conclusiones, para compartirlos después con el resto de la clase.



Ellos son así...

Para reconocer estereotipos étnicos y culturales⁽⁹⁾



1. Investigar: ¿Qué veo a diario?

En su casa, los estudiantes van a observar propagandas en los medios de comunicación: en la televisión, en los periódicos y en las revistas de mayor circulación en su localidad. El profesor o la profesora los ayudará a organizarse de manera que todos observen medios diferentes: distintos canales de televisión, distintos periódicos y distintas revistas.

Tomarán nota de los siguientes datos:

Fecha: Medio observado:

Nº de propagandas observadas:

Número de hombres blancos que aparecen:

Actividades que realizan:

Número de mujeres blancas que aparecen:

Actividades que realizan:

Número de hombres indígenas que aparecen:

Actividades que realizan:

Número de mujeres indígenas que aparecen:

Actividades que realizan:

Número de hombres negros que aparecen:

Actividades que realizan:

Número de mujeres negras que aparecen:

Actividades que realizan:

Número de mujeres de origen asiático que aparecen:

Actividades que realizan:

Número de hombres de origen asiático que aparecen:

Actividades que realizan:

En clase, se reunirán en equipos, agrupándose juntos todos los que observaron un mismo medio (televisión, periódicos y revistas). Co-

⁽⁹⁾ Los ejercicios 1 y 2 fueron adaptados de: Velázquez Toro, Magdala y Reyes Cárdenas, Catalina, *Para construir La Paz, conozcamos y vivamos Los Derechos Humanos*, Susaeta Ediciones, Colombia, 1992.



mentarán sus resultados, y analizarán la manera en que son tratados los diferentes grupos étnicos en las propagandas de ese medio. ¿Qué conclusiones sacan?

Los grupos se reunirán en plenario para presentar sus respectivas conclusiones y compararlas entre sí.

Preguntas guía:

- ¿Encuentran coincidencias?
- ¿Cuáles?
- ¿Cómo se las explican?

NOTA:

El ejercicio puede hacerse también observando libros de texto de escuela primaria, tal como se desarrolló en la Actividad anterior sobre el tema de los prejuicios de género.

Investigar: ¿Qué oigo decir a diario?

Los estudiantes recogerán dichos populares, refranes y opiniones que oigan corrientemente para referirse a personas no blancas.

Una buena fuente para investigar son los refraneros y colecciones de dichos populares, que podrán encontrar en la biblioteca del colegio. Otra fuente de información será hacer una encuesta a distintas personas, por ejemplo de su vecindad, preguntándoles su opinión sobre cómo son los indígenas y los negros.

(¡Van a encontrar muchos estereotipos negativos! Por ejemplo, las autoras Magdala Velázquez Toro y Catalina Reyes Cárdenas, en la obra antes citada, presentan algunos ejemplos muy significativos que recopilaron de varios refraneros: "Negro ni mi caballo", "Negro con saco, se pierde el negro y se pierde el saco", "Lo más blanco es lo más delicado", "Los negros son negros y los blancos son blancos, los negros a la cocina y los blancos a la tarima", "No hay negra que mal no huela", "Indio, mula y mujer si no te la han hecho, te la van a hacer", "El que va con indio va solo", "El que afloja tiene de indio", "Tiene una suerte negra").

Traerán lo que hayan recogido a clase para compartirlo con los compañeros. El profesor o la profesora puede realizar su propia búsqueda, para así enriquecer los materiales de análisis.

El profesor los invitará a reflexionar sobre lo que han encontrado utilizando preguntas guía como las siguientes:

- ☉ ¿Qué mensajes transmiten esas expresiones?
- ☉ ¿Afectan la dignidad de las personas aludidas?
- ☉ ¿Qué consecuencias tienen para la vida de las personas de cada grupo étnico que las escuchan o que las repiten?

NOTA:

El ejercicio puede usarse para reconocer otros tipos de prejuicios discriminatorios, por ejemplo los derivados de diferencias religiosas o de nacionalidad. Así, se puede investigar qué opiniones generalizadas existen sobre los nacionales de otros países latinoamericanos (¿cómo son los chilenos, colombianos, mexicanos, panameños, costarricenses, etc.?) o sobre los creyentes de otras religiones (¿cómo son los protestantes, los musulmanes, etc.?).

3. Improvisar: esto puede ocurrir

En pequeños grupos, los estudiantes van a representar situaciones de la vida cotidiana donde pueden surgir actitudes de discriminación étnica o cultural. Conviene incluir también el tema de la discriminación de género, pues la diferencia de género está siempre presente y se combina con todas las otras diferencias personales.

Algunas ideas podrían ser:

- ☉ Los postulantes para un empleo son entrevistados por el jefe de personal de la empresa. Los postulantes son:
 - (a) un joven blanco, uno indígena y otro negro;
 - (b) una joven blanca, una indígena y otra negra;
 - (c) una mujer blanca y un hombre indígena;
 - (d) una mujer joven y soltera, y otra mujer de edad mediana y casada.
- ☉ Una pareja entra a un restaurante elegante y pide al camarero una mesa.
 - (a) la pareja es blanca;
 - (b) la pareja es indígena;
 - (c) la pareja es negra;
 - (d) la pareja es mixta.
- ☉ A una clase de colegio cuyos estudiantes son íntegra o mayoritariamente blancos, llega un estudiante nuevo que es indígena o negro. ¿Qué pasa durante el primer recreo del día?

Después de las improvisaciones, toda la clase dialogará sobre las escenas representadas.

4. Reflexionar: ¿Qué pienso yo? ¿Qué hago yo?

El profesor o la profesora invitará a cada joven a reflexionar privadamente sobre sus propias opiniones y actitudes hacia personas de una etnia o cultura distinta a la suya.

Preguntas guía:

- ⊙ ¿Tienes o tuviste alguna vez prejuicios, o repetiste estereotipos negativos sobre personas de otro grupo étnico?
- ⊙ Como consecuencia de estos prejuicios, ¿tuviste alguna actitud discriminatoria hacia ellos?
- ⊙ ¿Alguna vez notaste que otras personas tenían prejuicios respecto a ti por tu grupo étnico?
- ⊙ ¿Cómo consecuencia de esos prejuicios, ¿sufriste alguna actitud de discriminación? ¿Cómo te sentiste?
- ⊙ ¿Cómo piensas y sientes ahora? ¿Tienen amigos o amigas de otros grupos étnicos?
- ⊙ ¿Te casarías con una persona de otro grupo étnico? ¿Por qué sí o por qué no?

Las anteriores preguntas son para motivar la reflexión personal. Los estudiantes no deben ser presionados a expresar sus respuestas públicamente. Pero el profesor puede invitar a quien lo desee a compartir sus reflexiones con la clase.

5. Leer y analizar: ¿Miedo al vecino?

Tendencias

América Latina: ¿miedo al vecino? (*)

La discriminación entre latinoamericanos es común a toda la región, dicen las autoras • Días atrás, el historiador Luis Alberto Romero comentó aquí que especialistas de Chile y la Argentina trabajan para borrar la xenofobia de sus escuelas.

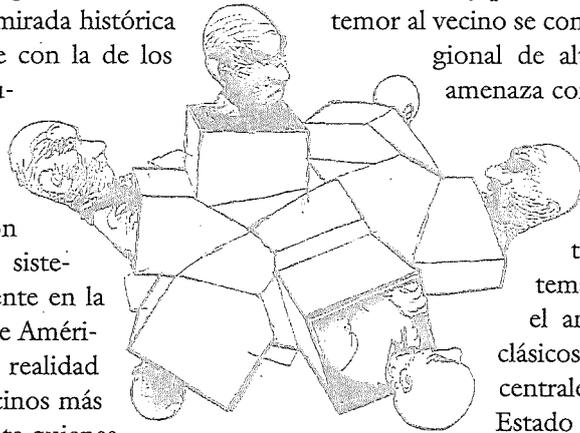
*María Braun y Helena Rovner
(Socióloga) (Politicóloga)*

Remover —como hoy lo está haciendo el equipo dirigido por Luis Alberto Romero— las miradas prejuiciosas entre países vecinos, resulta una **tarea urgente** y necesaria en estos tiempos de globaliza-

ción. Estas miradas prejuiciosas que distorsionan las imágenes mutuas de argentinos y chilenos se repite a lo largo de **América Latina**, y paraguayos, bolivianos, brasileños, venezolanos se enrollan en la irracional corriente de la opresión frente al extranjero más cercano.

(*) Artículo publicado en el diario "Clarín", del 19 de noviembre de 1996, sección Opinión, página 29. Argentina.

Tal como lo sostienen Romero, esta “horripilante deformación del nacionalismo” constituye hoy un lamentable rasgo de nuestras culturas políticas. Esa mirada histórica puede complementarse con la de los estudios de opinión pública. Efectivamente, de los datos del Latinobarómetro —un estudio de opinión pública que se realiza sistemática y simultáneamente en la mayoría de los países de América Latina— surge una realidad poco optimista: los vecinos más a mano son precisamente quienes se convierten en los **enemigos** externos. Y si bien los proyectos de integración (Mercosur, Pacto Andino, NAFTA), son evaluados muy positivamente, los pueblos implicados en los mismos son vistos con resquemor.



del inmigrante fronterizo con la del “trabajador ilegal”, especie de fantasma que aceptará menores sueldos y peores condiciones de trabajo, el temor al vecino se convierte, en un contexto regional de alta desocupación, en una amenaza concreta.

Más allá de esta lectura inmediata, el temor por la presencia del extranjero es sin duda una temática de larga tradición en el análisis político: desde los clásicos, uno de los conceptos centrales de la identidad de un Estado es el de que la nación ve-

cina no entra en los cánones compartidos de civilidad de la nación propia, y puede siempre, estando fuera de este “contrato social” que implica la nacionalidad, tanto convertirse en un enemigo como ser pasible de ataque. No podemos dejar de notar hasta qué punto la noción del extranjero como un peligro ha conformado la **idea de nacionalidad**. Como lo sostiene Edgar Morin en *El Estado Nación*, “la nación es una sociedad en sus relaciones de interés, de competiciones, de rivalidades (...). Pero es igualmente una comunidad identitaria, una comunidad de actitudes y una comunidad de reacciones frente al extranjero”.

Repulsión fatal

Sería ingenuo suponer que semejante tradición unificadora sobre la base de la exclusión del extranjero no se refleje en la opinión pública como un temor espontáneo frente a los vecinos inmediatos, temor que se aminora en el caso de los países lejanos. El conocimiento y la advertencia acerca de esta **peligrosa traba para la integración regional** es el primer paso para la propuesta en marcha de una construcción conceptual alternativa, de una idea de integración que suponga la creación de una nueva identidad que, sin doblegar a los sujetos iniciales, abra la vía de un espacio común, libre de prejuicios y de intolerancias irracionales.

En este sentido, nos parecen pertinentes aquellas reflexiones que enfatizan la necesidad de plantear, a nivel cultural y educativo, el sentido

¿El sueño de la patria grande?

Las miradas recíprocas no hablan ni de tolerancia, ni de lazos culturales ni simbólicos sólidos. Más de la mitad de los entrevistados en Brasil, Chile y Colombia desconfía de los argentinos; argentinos, brasileños y bolivianos desconfían de los chilenos en porcentajes que rondan el 60%; los bolivianos son mal vistos, en porcentajes escalofriantes de hasta el 70%, por los brasileños, los paraguayos, los uruguayos o los argentinos; 88% de los ecuatorianos desconfía de los peruanos, a la vez que el 87% de los peruanos desconfía de los ecuatorianos; casi la mitad de los mexicanos temen a argentinos, ecuatorianos, venezolanos o bolivianos; y todo esto por mencionar sólo algunos ejemplos. Paradójicamente, los pueblos mejor evaluados son los lejanos y poderosos, **norteamericanos, japoneses y europeos se llevan las palmas** en los depósitos de confianza de los relegados pueblos del tercer mundo.

Podría pensarse —si bien nunca justificarse— que la preocupación por el descenso en la calidad de vida origine crecientes niveles de temor y desconfianza en los ciudadanos de los países vecinos. Si sumamos a ellos la conexión de la figura

de paz integradora a nivel interno y regional, proponiendo como objetivo político consciente la transformación de la retórica integracionista en procesos reales: la creación de programas educativos comunes como los trabajados por Romero, la creación de universidades y posgra-

dos regionales, la eliminación del analfabetismo, la universalización de la enseñanza básica mínima pueden convertirse en plataformas de lanzamiento de nuevos valores, necesidades y reflexiones.

DESCONFIANZA ENTRE LOS PUEBLOS

En porcentajes Los que desconfían	Argentinos	Chilenos	Brasileños	Uruguayos	Ecuatorianos	Paraguayos	Venezolanos	Mexicanos	Peruanos	Colombianos	Bolivianos	E.U.U.	Japoneses	Europeos
ARGENTINOS	-	58	48	43	43	55	40	37	44	48	55	49	30	31
Brasileños	55	62	-	61	63	69	64	61	65	73	71	48	33	45
Chilenos	67	-	39	47	53	50	49	38	65	62	68	39	28	30
Paraguayos	49	44	28	39	48	-	46	40	51	52	55	28	22	32
Uruguayos	36	30	23	-	sin datos	32	66	39	39	sin datos	sin datos	49	36	32
Bolivianos	59	79	57	70	62	69	61	52	62	66	-	61	36	51
Colombianos	61	44	37	57	42	58	66	37	41	-	46	60	19	24
Ecuatorianos	60	58	50	59	-	60	46	47	88	55	56	47	45	47
Mexicanos	49	48	44	52	47	52	48	-	49	53	51	sin datos	sin datos	sin datos
Peruanos	57	71	42	50	87	51	51	42	-	53	43	44	35	42

¿Saben en qué regiones del país y en qué trabajos se explota a los inmigrantes chilenos, paraguayos y bolivianos?

Una forma de discriminación consiste en tratar en forma despectiva o grosera a alguna persona por considerarla inferior. ¿Han visto hacer eso con inmigrantes de países vecinos?

Busquen en diarios, programas de televisión y radio, y/o en obras de teatro situaciones de este tipo.

Perros y gatos

Para comprender las consecuencias de las discriminaciones por origen étnico o cultural en la historia universal y nacional (*)



(*) Esta actividad reproduce el capítulo "Perros y gatos" del libro "Todos y cada uno. Frente al desafío de los Derechos Humanos", de Isabelino Siede. Edición de Amnistía Internacional y Centro de Recursos Educativos IIDH, Argentina, 1997, Págs. 12-19.

betis-
básica
as de
des y

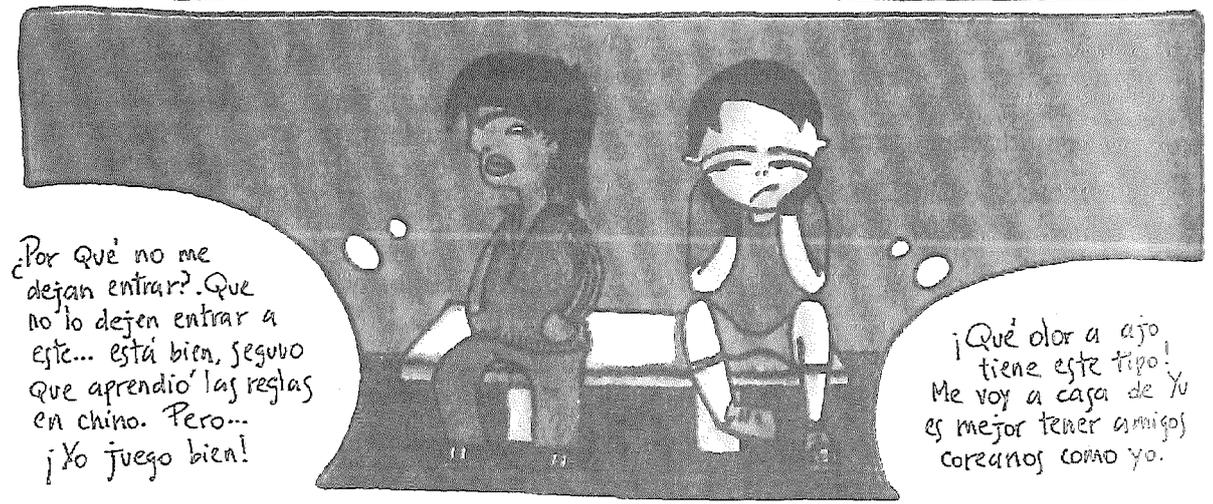
Europeos

0	31
3	45
8	30
2	32
6	32
6	51
9	24
5	47
1	sin os datos
5	42

ta a los

pectiva
isto ha-

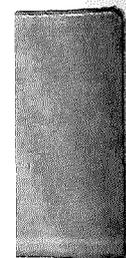
bras de



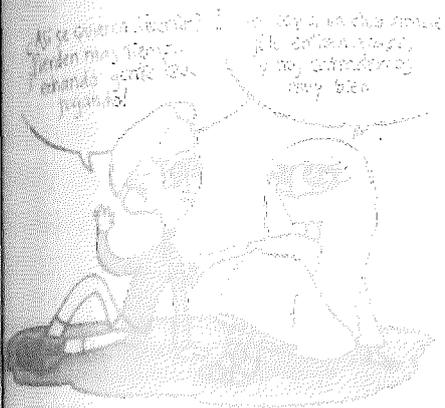
de lado
como yo
o amigo!



¡jugar y
genial! ¡que
con nosotros!



¡ajo
tipo!
de tu
amigos
o yo.



- ¿Por qué les parece que a Kim y a José no los dejaron jugar?
- ¿Por qué les parece que José y Kim no quieren estar juntos?
- Ustedes, ¿nacieron en el lugar donde viven o alguno vino de otro lado? ¿Alguna vez vivieron algo parecido a lo que les pasó a Kim y a José? En la escuela, en el barrio o en el club, ¿conocen a algún chico al que le haya pasado algo así?
- Sus familiares: ¿Son inmigrantes? ¿Les preguntaron alguna vez cómo se sintieron cuando llegaron a este país?
- ¿En qué otras situaciones hay gente que maltrata a los que vienen de otros lugares? ¿Escucharon insultos, bromas, cantitos o comentarios sobre los que nacieron en otro país? ¿Por qué les parece que los critican?

Armenia

Armenia es una nación con miles de años de historia. Sin embargo, buena parte de esos años sufrió la dominación de otros países, que le impusieron sus gobiernos y atacaron sus costumbres. Entre 1915 y 1918, los turcos provocaron la muerte de cientos de miles de pobladores armenios, que habitaban pacíficamente su país y no opusieron resistencia organizada. Este hecho fue el primer gran genocidio de nuestro siglo. Se llama genocidio a la eliminación de un grupo social por su origen, por su nacionalidad o por sus ideas. Los armenios sufrieron este ataque porque vivían en una región que los turcos deseaban ocupar. Desde entonces, muchos huyeron de la masacre y se dispersaron por todo el mundo. Gran parte de las familias armenias que viven en la Argentina vinieron huyendo de la dominación turca.

El Holocausto

Tal vez, uno de los episodios más crueles y absurdos de la historia humana sea el que recordamos con el nombre de holocausto. Esta palabra significa "todo quemado" y así se llama una antigua forma de sacrificio religioso que consiste en quemar un cordero para ofrecerlo a Dios. Pero, ¿qué sentido tuvo el exterminio de varios millones de personas? Nunca encontraremos una respuesta válida. El nazismo o nacionalsocialismo era el partido político liderado en Alemania por Adolf Hitler, que afirmaba la superioridad de la "raza aria" y persiguió a grupos tan dispares como los judíos, los gitanos, los homosexuales, los comunistas, los locos y los débiles mentales. Comenzaron apartándolos de algunos puestos de trabajo; luego los recluyeron en zonas especiales o "guetos"; más tarde los encerraron en campos de concentración con la finalidad de exterminarlos. Allí murieron varios millones de personas y con cada uno de ellos se fue una historia, un nombre, una mirada, un sueño.

Hiroshima y Nagasaki

El 6 de agosto de 1945 un avión norteamericano arrojó la primera bomba atómica sobre una ciudad japonesa: Hiroshima. Ese día murieron alrededor de 130.000 civiles, habitantes pacíficos e indefensos que estaban en la escuela, en el trabajo, en su casa. Hiroshima se transformó, desde entonces, en un símbolo del horror. Tres días más tarde, una bomba similar cayó sobre Nagasaki, otra población de Japón. A partir de ese momento, la guerra atómica re-

presentó un peligro permanente para todos los seres humanos. Las grandes potencias comenzaron a fabricar y acumular armas poderosas, que podrían destruir el planeta. El recuerdo de Hiroshima y la posibilidad de que armas terribles se pongan en funcionamiento inspira la formación de grandes movimientos pacifistas, que se oponen a la fabricación y utilización de armas nucleares o similares.



Lean nuevamente la historia de la primera página. ¿Qué opinan ahora de esa situación? ¿Qué relación encuentran entre lo que pasa en la historieta y la historia de Armenia, el holocausto e Hiroshima?

Este capítulo se llama "Perros y gatos" ¿Por qué creen que elegimos ese título?

Es común que los miembros de cada nación se sientan orgullosos de pertenecer a ella. Las familias y las escuelas difunden la historia y las tradiciones de su cultura, lo que permite a cada persona sentirse parte de un proyecto común.

El problema es que, a veces, el orgullo propio se transforma en odio o desprecio a los miembros de otras naciones. Entre países vecinos, estas actitudes pueden originarse en discusiones por el territorio. Entre países alejados, puede haber antipatías debidas al desconocimiento mutuo, a la competencia económica o a hechos ocurridos bastante tiempo atrás. Algunos conflictos de los últimos cien años se produjeron porque había países que querían eliminar a otros con los que competían económicamente. También hubo guerras porque ciertos países se enfrentaron con otros para que los dejaran vivir como ellos querían.

En diversos países los inmigrantes (personas llegadas de otras regiones) sufren muchos problemas por la falta de tolerancia, que es la capacidad para comprender y aceptar las diferencias culturales o de otro tipo. Cuando llega un inmigrante a nuestro país, podemos acercarnos a él, conocer y aceptar sus costumbres y también explicarle las nuestras.

Hay colectividades que conservan las tradiciones y los ritos propios de su comunidad de origen, aunque hayan llegado hace mucho tiempo al lugar donde ahora viven. Algunos grupos se ofenden por

esto y hasta llegan a odiar a esas colectividades. Generalmente, los resentimientos aumentan en los momentos de crisis económica o política, cuando un país busca la causa de sus problemas y algunos grupos acusan a las minorías: "por culpa de ellos no hay trabajo", "ellos no respetan nuestros valores", "si ellos vienen de otro lugar, ¿porqué tienen más riqueza que nosotros?"

En síntesis, la falta de tolerancia origina numerosos conflictos. En algunos casos el odio entre diferentes naciones se manifiesta en guerras. También hay odios que no son contra un enemigo externo sino contra una comunidad minoritaria del propio país. En todos los casos, los que más sufren las guerras son los pobladores y, entre ellos, los más pobres y desprotegidos.

Cada vez es más urgente y necesario encontrar métodos creativos, eficaces y menos violentos que la guerra, para solucionar los conflictos. Las naciones deben reconocer y respetar el derecho de todos los pueblos a vivir en libertad y a elegir su forma de gobierno. Además, es fundamental que los pueblos y sus gobernantes reconozcan y respeten la diversidad de culturas que suele haber dentro de cada país.

Memoria de Luchadores

Varsovia 1943

Sin duda, el holocausto fue el resultado de la complicidad de muchas personas y la indiferencia de muchas más, del silencio de los gobiernos y la ineficacia de los acuerdos internacionales. Pero no es justo decir que nadie se opuso o que nadie resistió. Algunos lucharon y murieron en la lucha. Otros continúan actualmente su lucha contra el olvido. Estos son sólo unos pocos ejemplos.

El levantamiento del gueto de Varsovia

Quinientos años atrás, los guetos eran los barrios donde residían los judíos en cada ciudad, pero casi no existían cuando comenzó el siglo XX. El nazismo volvió a establecerlos durante la guerra: en las ciudades que conquistaba obligaba a los judíos a vivir en el gueto. No se podía salir del gueto sin un permiso especial de los nazis.

Varsovia es la capital de Polonia, país que los alemanes invadieron en 1939. Al año siguiente se creó el gueto, donde fueron encerrados más de medio millón de habitantes en un espacio reducido. Dos años más tarde, se iniciaron las deportaciones, es decir, el envío de los judíos de Varsovia a campos de concentración para ser eliminados. En 1943 quedaban sólo unos 40.000 habitantes en el gueto. Para escapar de la muerte, construyeron refugios subterráneos y organizaron un levantamiento o sublevación. Los nazis bombardearon el gueto, lo incendiaron, eliminaron a sus habitantes y construyeron allí un campo de concentración. Sólo unos pocos lograron sobrevivir y huyeron. Otros guetos también se levantaron y, aunque no lograron la victoria, su coraje merece nuestro recuerdo y admiración.



Ana Frank

Ana era una niña cuando comenzó la guerra. Por ser judíos, ella y su familia tuvieron que huir desde Alemania a Holanda y debieron ocultarse en la parte de atrás de una casa para que no los encontraran. Allí escribió su diario, narrando sus angustias y sus esperanzas.

Finalmente, cuando tenía quince años, Ana fue deportada a un campo de concentración, donde murió. Su diario se editó y la hizo famosa: hoy la recuerdan miles de personas que leyeron su historia o visitaron esa "casa de atrás", que es actualmente un museo.

Thomas Buergenthal

En 1945, cuando tenía 11 años de edad, estaba prisionero en Auschwitz. Las tropas rusas avanzaban hacia allí, por lo cual los nazis decidieron huir llevando consigo a los sobrevivientes. Finalmente, la llegada de los rusos permitió la liberación de los prisioneros. Thomas se salvó y dedicó el resto de su vida a trabajar para que otros no vivieran lo que él sufrió. Fue juez y presidente de la Corte Interamericana de Derechos Humanos y participó en la fundación del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, del que actualmente es presidente honorario.



Maximiliano Kolbe

Era un sacerdote católico que fue enviado al campo de concentración de Auschwitz por oponerse a la ocupación de su patria: Polonia. En el campo de concentración, ofreció su vida a cambio de que dejaran vivir a un hombre ju-

dío que era padre de familia. Ese hombre sobrevivió a la guerra y su testimonio fue recogido por la Iglesia, quien ahora considera a Maximiliano Kolbe como un "santo" (un hombre que es modelo para los demás).

¿Qué podemos hacer?

Les sugerimos algunas actividades para realizar luego de haber leído este capítulo.

- Busquen en los diarios en qué países hay persecuciones o malos tratos hacia personas de otras nacionalidades o colectividades. Envíen cartas a las Embajadas de esos países, explicando por qué creen que debe solucionarse esa situación.
- El "Diario de Ana Frank" se consigue en muchas librerías. Allí encontramos la historia de una adolescente que sufrió en carne propia los efectos de una guerra terrible. Recientemente,

una chica de la ex-Yugoslavia, que había leído el diario de Ana, vivió con dolor la guerra civil de su país y registró todo en su diario, con temor de terminar su vida igual que Ana Frank. Sin embargo, pudo salvarse y publicar su diario en Francia. Podremos leerlo cuando se publique en castellano.

Mientras tanto, busquen información sobre esta guerra entre grupos de la Ex-Yugoslavia (croatas, serbios, bosnios, etc.)

- En 1992, estalló una bomba en la Embajada de Israel en Buenos Aires. Dos años más tarde, otra bomba destruyó la sede de la AMIA (Asociación Mutual Israelita Argentina). Busquen información actualizada acerca de esos atentados: quiénes se supone que fueron sus autores, cuáles se cree que fueron sus motivos, qué efectos causaron, etc. Es posible que las bombas de la Embajada y la AMIA estén relacionadas con el conflicto entre Israel y los países árabes en Medio Oriente.

Busquen información sobre la historia y la situación actual de ese conflicto.

- A lo largo de este siglo hubo guerras civiles terribles y algunas de ellas continúan hoy. Busquen datos sobre: la guerra civil española (1936 a 1939), el conflicto de Irlanda del Norte, la guerra civil de El Salvador, la guerra en Ruanda, etc. Averigüen qué países afrontan actualmente guerras civiles. Envíen cartas a los organismos internacionales y a los bandos de la guerra, para pedir que se garantice la vida y la seguridad de los niños en las zonas de combate.
- Piensen en un final diferente para la historieta que está al principio de este capítulo. Pueden dibujarla nuevamente o hacer una dramatización, en la que Kim y José logren integrarse mejor a su grupo de compañeros.

Lectura Complementaria

El pequeño Tommy

Tendría "el pequeño Tommy" once años de edad en 1945. Tal vez el sobreviviente más joven del campo de concentración de Auschwitz. Hace 50 años, cuando las tropas rusas se acercaban ya a los campos de concentración nazis en Auschwitz y Birkenau en Polonia, los ale-

manes decidieron huir llevando consigo a los sobrevivientes forzándolos a una de las caminatas más agotadoras e inhumanas durante tres días hacia Gliwice. Lo que luego se llamaría la Marcha de la Muerte.

Dejaron en el Campo a los prisioneros más en-

(*) Extraído de "Thomas Buergenthal" de Sonia Picado Sotela. En: "El Mundo Moderno de los Derechos Humanos. Ensayos de Honor de Thomas Buergenthal", IIDH, San José, Costa Rica, 1996.

fermos. Algunos se escondieron y decidieron permanecer. Los niños acompañaban a los adultos, tratando de abrirse camino en esta larga y penosa caminata en un agudo e inclemente frío del invierno polaco. Para entretenerse y poder entrar en calor Tommy y dos amiguitos adoptaron la táctica de correr lo más que pudieran delante del grupo, luego se sentaban a descansar y a esperar a que el grupo los alcanzara, luego volvían a correr, y así seguían.

Mientras tanto, los alemanes perdieron la paciencia con la gran mayoría de los niños que, por ser tan pequeños, no podían caminar al ritmo de los adultos y atrasaban la marcha. Separaron a los niños, los alejaron del grupo y los mataron.

Gracias a esta táctica de correr adelante del grupo, Tommy y sus dos amigos no estaban cerca cuando esto sucedió. Solo los tres, dentro del grupo de los niños en la marcha de la muerte, sobrevivieron.

Luego de esos tres días agotadores, la gente fue metida dentro de vagones de carga de ferrocarril expuestos, igualmente, al viento invernal durante 12 días más de viaje. Al inicio viajaban apretados, pero muy pronto los vagones iban quedando vacíos ya que los que iban muriendo eran lanzados durante el trayecto. Finalmente llegaron al campo de Sachsenhausen, cerca de Berlín. Tommy lo había logrado, pero no así sus deditos de los pies que se habían quemado por congelación. Un médico francés en el Campo se los amputó.

Allí en Sachsenhausen, Tommy fue protegido por un patriota noruego, Odd Nansen, que había sido enviado a ese Campo por un traidor de su misma nacionalidad. En su diario, Nansen describió el día 19 de febrero de 1945, sobre cómo este pequeño niño judío nacido en Eslovaquia había vivido toda su infancia en campos de concentración alemanes y había sido separado de sus padres a una edad muy temprana.

“En 1944 —relataba Nansen— Tommy fue transferido a Auschwitz en donde se encontraba su padre, quien trabajaba en la lavandería del Campo. Su padre lo divisó en la rampa, ha-

ciendo fila entre cientos de judíos que llevaban hacia la cámara de gas y se las arregló para secuestrar a su hijo y esconderlo bajo un montón de ropa”.

Nansen fue separado de Tommy y presumió que este había muerto. Después de la guerra el diario de Nansen fue publicado en inglés bajo el título “*Día a Día*”. Lo dedicaba a la memoria de, entre otros, “el pequeño Tommy”.

Sin saberlo Nansen, Tommy sobrevivió. Cuando los rusos liberaron Sachsenhausen, la división polaca nombró a Tommy su mascota. Después de tres años en un orfanatorio polaco, se reunió con otro de los sobrevivientes —su madre.

Afortunadamente para el mundo, “el pequeño Tommy” es hoy en día el profesor Thomas Buergenthal, uno de los más respetados expertos en Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

.....

Durante la conmemoración del 50 Aniversario de la Marcha de la Muerte de Auschwitz, Thomas Buergenthal dirigió unas palabras en el Museo del Holocausto en Washington, D.C. Ellas reflejan su compromiso mejor de lo que cualquiera de nosotros podría explicar:

“El objetivo de nuestra vida, nuestra raison d'être, debe ser el prevenir una repetición del pasado, no solamente para los judíos sino para toda la humanidad. Debemos hacer nuestro trabajo, grande o pequeño, para asegurarnos de que quienes vienen detrás de nosotros, sean ellos judíos, haitianos, ruandeses, seres humanos de cualquier parte del mundo, sin importar su raza, religión, nacionalidad, no sean víctimas de lo que nosotros vivimos.

Mientras no nos identifiquemos con las víctimas de lo que sucede a nuestro alrededor y encontremos maneras de expresar nuestra solidaridad para ayudar según nuestras posibilidades, nuestra supervivencia será nada más un insignificante acto de buena suerte. Solamente universalizando su inhumanidad adquiere el sufrimiento de nuestra gente un verdadero significado para el futuro.”

Mi piedra amiga⁽¹⁰⁾

Para aprender a superar los estereotipos



El profesor o la profesora traerá al aula un conjunto de piedras corrientes, en número igual al de sus estudiantes. (La dinámica también puede hacerse con otro objeto muy común, como papas).

Para comenzar la sesión, sin ningún preámbulo preguntará a los alumnos cómo son las piedras, qué rasgos o cualidades tienen. Anotará en un rincón de la pizarra o en una hoja los adjetivos que más se reiteran.

A continuación, le dará una piedra de las que ha traído a cada uno de los jóvenes y les pedirá que realmente lleguen a conocerla, que hagan amistad con ella.

Algunos estudiantes presentarán a su piedra amiga al resto de la clase: dirán qué edad tiene, qué nombre, si está triste o contenta, o cómo adquirió la forma y los colores que tiene. Pueden escribir algo sobre su amiga: un pequeño ensayo, una canción, un poema de alabanza.

Después, el profesor colocará todas las piedras en una caja o bolsa y la agitará para mezclarlas. Luego las volcará sobre un escritorio y pedirá a cada estudiante que encuentre a su "amiga".

Todos dialogarán sobre la experiencia. Se pueden usar las siguientes preguntas como guía:

- ☉ ¿Pude encontrar a mi piedra amiga?
- ☉ ¿Por qué puede reconocerla?
- ☉ ¿Qué pienso ahora sobre las piedras? ¿Qué aprendí?
- ☉ ¿Qué relación hay entre este juego y los estereotipos?

El profesor orientará la discusión y destacará el paralelismo evidente: todas las personas de cualquier grupo a primera vista pueden parecer iguales. Pero una vez que se las llega a conocer como individuos, todas son diferentes, todas tienen sus propias caracterís-

⁽¹⁰⁾ Desarrollado a partir de una propuesta del Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en *ABC-La Enseñanza de los Derechos Humanos*, Nueva York, 1989.

ticas y su historia personal. Con todas se puede llegar a tener amistad. Ahora bien, para ello hay que renunciar a los clichés del tipo "las piedras son frías, duras e indiferentes", a fin de llegar a conocerlas. En resumen: no hay que juzgar a partir de estereotipos.

¡Déle bienvenida con mis amigos!

Una experiencia argentina

Los trabajos que reproducimos en estas páginas nos fueron proporcionados por la maestra Liliana Gutiérrez, de la Escuela Primaria Nº 23, Distrito Escolar 2, de la ciudad de Buenos Aires. Los hicieron sus alumnos de 3er. Grado A para una cartelera escolar en el "Día de los Inmigrantes". Son un hermoso ejemplo de cómo, partiendo de experiencias infantiles cotidianas, la escuela puede cultivar la comprensión y el afecto mutuo entre las personas de distintos orígenes, nacionalidades y culturas...



No siempre es sencillo...

Para reconocer e interpretar conflictos

1. Leer en grupos: un caso de diferencias culturales y conflicto de Derechos Humanos

Opinión

Para mayor gloria del Islam^(*)

La exigencia de velos en las mujeres no es o no ha sido exclusiva de los musulmanes. Escolásticos y Padres de la Iglesia han gastado tiempo y sesos razonando por qué las mujeres deben cubrirse la cabeza o el rostro, y la verdad no hay necesidad de mucha malicia para adivinar sus porqués. Explícita o implícitamente, la razón se basa en la idea de que el velo representa un símbolo de obediencia, recato y sumisión. Exigida esta conducta, las racionalizaciones vienen después. La más generalizada entre los cristianos es la de que "el hombre tiene por gloria el ser imagen de Dios; y la mujer tiene por gloria el ser sujeta al hombre". Si queremos seguir preguntando, nos daremos de narices con la idea de la idea: es justo que el superior mande sobre el inferior.

No obstante el peso de las tradiciones en el mundo occidental, el velo se quedó para el día de la boda, donde sigue representando lo que representaba. Los musulmanes en cambio, que los tienen de diferentes clases, nombres y materiales, desde el chador en Irán, el baik en Argelia y la burqa en otras zonas, lo han convertido en una obligación y un deber.

En estos mismos días, según una noticia del 23 de junio publicada en La República, el "nuevo

año musulmán" se inició con persecuciones de mujeres iraníes por parte de su propio gobierno. Detenidas y trasladadas a las estaciones policiales, se les levantaba un expediente y se las obligaba a firmar una declaración en la que se comprometían a no volver a maquillarse ni a "atentar contra el pudor". Según la noticia, las que tuvieran expediente abierto serían flageladas. El hecho de que las persigan por maquillarse o no usar el velo, indica, además de la arbitrariedad del régimen, el desacuerdo de las mujeres contra las costumbres que las oprimen.

Pero es el caso que cuando se requiere defender la identidad cultural ante posibles invasores de ideas o gobiernos extranjerizantes, ellas mismas han decidido utilizar el velo, como protesta. Esto es, igual lo adoptan ante la necesidad colectiva de proteger su identidad cultural mediante el símbolo de su segregación, que se lo quitan para manifestar inconformidad contra las represiones de que son víctimas en su propia cultura.

Esto explica por qué años atrás muchas iraníes se enfrentaron a la policía del emperador al grito de "Dios es Grande" y vestidas con el "chador" tradicional; y después, durante la revolución que precedió a la dimisión del Sha, y antes del oscurantismo jomeinista, lo quemaron simbólicamente, antes de

^(*) La República (Costa Rica) 5-7-93.

iniciar un desfile de protesta gritando “velos no”.

Igual ocurrió en Argelia, durante las luchas anticolonialistas en las cuales miles de mujeres habían participado activamente en la guerrilla del Frente de Liberación Nacional, o ayudaron con su resistencia activa o pasiva a los independentistas. Igual que los hombres, muchas murieron en los combates o fueron torturadas. Y habiendo probado de tal manera su patriotismo, supusieron que la independencia era una conquista general que las incluía. Las fotografías de la época las mostraban con el rifle en la mano y en la cabeza y cuerpo el haik. Lograda la liberación argelina, bajo el gobierno de Ahmed Ben Bella se quemaron velos y se pidió la igualdad ante la ley

y la realidad. Pero el velo volvió, con el velo la sumisión que representa, y veinte años después de acabados los combates contra el colonialismo francés, el Gobierno argelino aprobó un Estatuto de la Familia donde se consagra la subordinación de la mujer al hombre, “para mayor gloria del Islam”. Pareciera que el problema de las mujeres es el de ser extranjeras y siempre inferiores en su propia cultura, condición que en el Islam resulta más patente. Allí, su estatuto resulta siempre ambiguo. Si intentan reafirmar su identidad colectiva, forzosamente tienen que hacerlo asumiendo un atuendo que pretende diluir su identidad individual. Por lo tanto, o infieles a su cultura o infieles a sí mismas, siempre infieles.

Dialogar

Concluida la lectura, el profesor o la profesora hará una síntesis del problema central que plantea el artículo periodístico anterior, para luego invitar a los jóvenes a que lo discutan grupalmente.

Puede señalar que en ese texto, una mujer examina –desde su perspectiva de mujer– una situación particular que viven las mujeres en algunos países del mundo (como otros países la vivieron en el pasado). Le preocupa la existencia de ciertas normas legales que restringen la libertad de la mujer –por ejemplo, que le imponen usar velo o le prohíben maquillarse– para proteger una tradición cultural y religiosa. Aquí, la búsqueda de la identidad individual entra en conflicto con la defensa de la identidad colectiva. Y las mismas mujeres no escapan al conflicto o la contradicción interior.

Algunas sugerencias para la discusión:

- ¿Son legítimas las posiciones de las partes en conflicto, o no?
- ¿Por qué?
- ¿Se lesionan aquí derechos humanos? ¿Cuáles? ¿De quién?
- ¿Cómo creen que podría resolverse el conflicto?
- ¿Quién/es podrán resolverlo?

Los jóvenes se reunirán luego en plenario para compartir sus opiniones. Con esta discusión no se pretenderá llegar a una respuesta o solución “correcta”. Es difícil decir si la hay o no, especialmente para quien examina la situación desde afuera de la cultura. Lo que interesa es tomar conciencia del conflicto de derechos y pensar sobre él considerando las perspectivas de todas las partes involucradas. No siempre es sencillo....

Si no hubiera jueces...

Para pensar sobre el valor de la ley

El molinero y el rey

Cuento tradicional alemán

Hace 200 años vivía el rey Federico Segundo de Prusia. Federico era uno de los reyes alemanes más poderosos de su tiempo. 200 mil soldados formaban su ejército. Los territorios de su reino eran casi tan grandes como el territorio que ocupan El Salvador, Nicaragua y Costa Rica o la Amazonia. La capital del reino era la ciudad de Berlín.

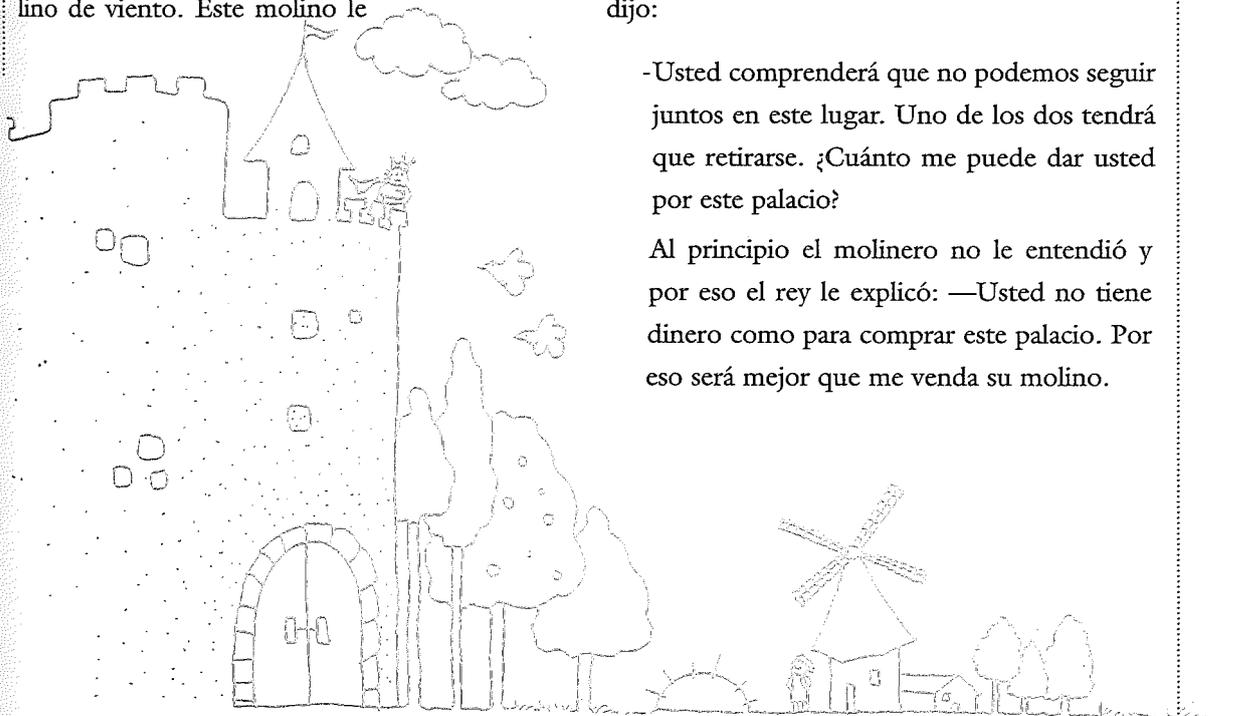
El rey Federico tenía un palacio en las afueras de la capital. Ahí se retiraba a descansar y gozar de la tranquilidad de sus jardines y bosques. Pero desgraciadamente junto al palacio había un molino de viento. Este molino le

pertenecía a un señor que lo usaba para moler los granos de trigo hasta convertirlos en fina y blanca harina. Apenas soplab el viento, comenzaban a girar las grandes aspas. Estas a su vez movían las ruedas de piedra que comenzaban a moler; y todo junto hacía un escándalo que llegaba a muchos metros de distancia. El rey se molestaba, pues decía que con ese escándalo no podía ni pensar ni trabajar. Mucho menos descansar.

Por fin un día mandó a llamar al molinero y le dijo:

-Usted comprenderá que no podemos seguir juntos en este lugar. Uno de los dos tendrá que retirarse. ¿Cuánto me puede dar usted por este palacio?

Al principio el molinero no le entendió y por eso el rey le explicó: —Usted no tiene dinero como para comprar este palacio. Por eso será mejor que me venda su molino.



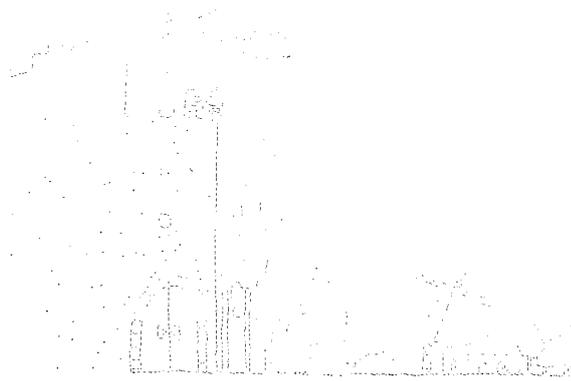
—El molinero dijo el molinero, yo no tengo dinero como para comprarle su palacio, pero el rey tampoco puede comprarme el molino. El molino no está a la venta.

El rey pensó que el molinero quería lograr un buen precio y por eso le ofreció más de lo que valía la propiedad.

Pero el molinero volvió a decir: —El molino no está a la venta.

El rey le ofreció una suma aún mayor. Entonces el molinero le dijo: —No venderé el molino por ninguna suma.

Aquí nací y aquí quiero morir. Yo recibí este molino de mis padres y quiero dejárselo a mis hijos para que vivan al amparo de las bendiciones de sus antepasados.



El rey perdió la paciencia. De mal talante le dijo: —Hombre, no sea terco. Yo no tengo por qué seguir alegando con usted. Si no quiere hacer un trato que le conviene, llamaré a unos entendidos para que digan cuánto vale en realidad ese molino viejo. Eso será entonces lo que se le pagará a usted y mandaré a arrancar esa máquina.

Tranquilamente el molinero se sonrió y le contestó a Federico: —Eso lo podrá hacer usted si no hubiera jueces en Berlín.

El rey lo contempló en silencio. Contaba la gente de aquel tiempo, que en lugar de enojarse, agradeció esas palabras. El molinero confiaba en los jueces de su reino; el molinero sabía que el rey respetaría la ley.

Federico no insistió más. El molino quedó en su lugar como un monumento a la justicia ciega. Tan ciega, que no distingue a un rico de un pobre ni a un rey poderoso de un humilde molinero. Durante 200 años llegaron personas de todas partes del mundo a visitar ese lugar y a oír la historia del molinero y el rey.

En la última guerra mundial, una bomba de las tropas enemigas destruyó tanto el palacio como el molino. Pero la historia no se olvidará.

Leído el cuento, se propondrá una pregunta para el diálogo:

- ¿Qué pasaría en una comunidad si no hubiera leyes ni jueces?

La ley de todos

Para conocer más sobre nuestras leyes⁽¹¹⁾

13

El profesor o la profesora informará a sus estudiantes que van a realizar algunas actividades fuera del aula para tener una experiencia directa, "de primera mano", sobre cómo se dictan y aplican las leyes en su país. No es necesario que les dé antes ninguna explicación teórica sobre el sistema y los procedimientos legislativo y judicial. Sólo les planteará unas pocas preguntas básicas para que tengan presentes durante las actividades. Ellas servirán como guía para la discusión posterior.

1. ¿Cómo nacen las leyes?

Preguntas guía:

- ⊗ ¿Qué es "la ley"?
- ⊗ ¿Quién la formula?
- ⊗ ¿Por qué?

El profesor organizará una visita de la clase a alguna Cámara regional o central del Congreso o Asamblea Legislativa de su país. Lo hará cuando ésta esté en sesiones, de manera que los estudiantes puedan ver a los parlamentarios en funciones.

Con anticipación, el docente también solicitará una entrevista con algún legislador a fin de que la clase pueda conversar con él o ella, si fuera posible el mismo día de la visita a la Cámara o un día cercano. O puede invitarse a un legislador al aula para dar una charla al grupo. En cualquiera de los dos casos, se pedirá al expositor que hable sobre las tres preguntas guía.

Después de estas experiencias, los estudiantes discutirán colectivamente las preguntas guías.

⁽¹¹⁾ Propuesto por el Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en *ABC-La Enseñanza de los Derechos Humanos*. Nueva York, 1989.

2. ¿Cómo se aplican las leyes?

Preguntas guía:

- ¿Por qué se obedece la ley?
- ¿Cómo se hace “justicia”?
- ¿Cómo se logra la igualdad ante la ley?

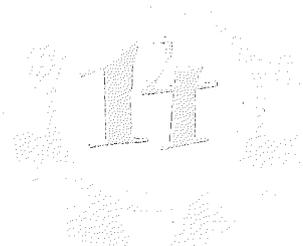
El profesor o la profesora organizará una visita a un Tribunal para observar un acto de administración de justicia (un juicio oral, en los países que empleen este procedimiento, o algún tipo de audiencia pública, preferentemente de carácter judicial). Si eso no es posible, puede ser una audiencia administrativa, en algún Ministerio o Dependencia del Estado que las realice regularmente, cualquiera sea el tipo de derecho que se aplique: laboral, del menor o de la familia, administrativo.

También se puede invitar a la clase a una figura local –un político, un juez, un fiscal o defensor público, un abogado que ejerza la profesión privadamente– para que le hable a la clase sobre las tres preguntas guías del ejercicio anterior más las tres de este ejercicio.

Con la información que han recogido, los estudiantes analizarán colectivamente todas las preguntas planteadas.

¡Pongámoslo en imágenes!

Para integrar, creando...



El profesor o la profesora invitará a los jóvenes para que, en grupos, armen varios "collage" en los que expresen con imágenes sus ideas y sentimientos en torno a la igualdad entre las personas.

Cada grupo podrá escoger como tema cualquiera de los que se discutieron al trabajar la Unidad. Por ejemplo:

- Igualdad y diferencias entre las personas
- Diferencias legítimas e ilegítimas
- Formas de discriminación: de género, étnica, cultural, religiosa, etc.
- Para combatir la discriminación
- Igualdad ante la ley

Pueden utilizar imágenes de todo tipo que recorten de revistas y periódicos. Pueden agregar fotografías personales y del grupo. O ¡salir a tomar otras, si lo desean! También pueden incorporar algunos textos escritos, como titulares de periódicos, citas breves o pequeños poemas, si ellos ayudan a dar claridad y fuerza al mensaje central.

El objetivo más importante es lograr que el conjunto que armen transmita la visión de los jóvenes sobre alguno de los conceptos que analizaron.

Una vez terminados, todos los "collage" se exhibirán en las paredes del aula.

Ahora... ¡manos a la obra!

Discriminación pasiva

15

Reflexionar sobre la discriminación a personas discapacitadas

1. Leer y compartir

Discapacitación y discriminación¹²

- La discriminación por razones de discapacidad se presenta a través de toda la historia de la humanidad. En la prehistoria, la persona con una discapacidad, era abandonada a su propia suerte. En la antigua Grecia, los espartanos tenían por costumbre lanzar a los niños deformes a los acantilados. En Roma, la famosa Piedra Tarpeya fue instrumento para sacrificar a los niños con discapacidad. Las creencias judeo-cristianas nos dan la imagen de compasión que debe tener cualquier cristiano hacia la persona con una discapacidad y asimismo la idea de que la discapacidad era vista como castigo de Dios.
- Hoy la sociedad no lanza a los niños discapacitados a los acantilados, pero por medio de una serie de actitudes exterioriza la discriminación por razones de discapacidad. Los motivos de esta discriminación son profundos, y se encuentran en las estructuras sociales y culturales que determinan los estereotipos transmitidos a través de la historia y de los grupos que ostentan el poder. Esta discriminación se encuentra, inclusive en el mismo núcleo familiar, cuya actitud es determinante para el desarrollo de la persona con discapacidad, siendo la familia el ente principal de frustraciones y complejos.
- La forma en que la discriminación se manifiesta con mayor frecuencia, es por medio del sentimiento de lástima y “compasión que excitan los males de otro”, exteriorizado en el principio del “pobrecito”, sentimiento que oculta una carga de agresión, al descalificar a la persona con discapacidad. Pero existen otras formas de manifestarlo, como lo son el obviar el problema, desentenderse, ignorarlo, etcétera.

⁽¹²⁾ Adaptado de *Discapacidad y Derechos Humanos*. Compilación del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1992; Rodrigo Jiménez, *Discriminación y Discapacidad*. Reproducción de la Valija Didáctica de Venezuela.

Discapacidad

Es toda restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad dentro de lo común, por pérdida o defecto producido en un miembro, órgano, tejido u otra estructura del cuerpo, incluidos los sistemas propios de la función mental.

La discapacidad se caracteriza por exceso o insuficiencia en el desempeño o comportamiento normal de una actividad rutinaria, pueden ser temporales o permanentes, reversibles o irreversibles, y progresivas.

Discriminación Activa

Cuando el ordenamiento jurídico, por medio de una acción, da un trato desigual a lo que es igual, tipificando de esa forma una discriminación. Cuando son realizadas acciones directas que afectan los derechos de ciertas personas.

Discriminación Pasiva

Se manifiesta por omisión, es decir, por la ausencia, de normas, acciones, actitudes que aseguren un trato diferente a lo que es diferente.

2. Investigar

Los estudiantes realizarán observaciones en su comunidad de los trabajos que realicen las personas discapacitadas y consultarán a sus padres y vecinos sobre las oportunidades laborales que piensen que pueden tener los discapacitados en los sitios de trabajo de los entrevistados.

Investigarán también la legislación existente en el país sobre el tema.

Los estudiantes realizarán observaciones de las dificultades o facilidades presentes en las construcciones, las edificaciones, calles, centros de estudio, etcétera.

3. Proponer

Los alumnos se reunirán en plenario para compartir el resultado de sus investigaciones y ofrecer sus opiniones sobre las posibles soluciones.

Cada grupo procurará dar recomendaciones a:

- ⊙ El Ministerio de Educación.
- ⊙ Los sindicatos y empresarios.
- ⊙ El Ministerio de Transporte y Comunicaciones.
- ⊙ Los constructores, Alcaldías o Municipalidades.

Se solicitarán intervenciones voluntarias sobre las formas de discriminación pasiva que encontraron en su investigación.

4. Reflexionar

Se sugiere la lectura y posterior reflexión e intercambio de opiniones sobre el siguiente cuento.

¿Es esto sólo un sueño o lo podemos hacer realidad?

La mejor manera de responderlo, la encontramos en este cuento...

El niño que tenía dos ojos^(*)

Anoche cuando dormía soñé
que visitaba un planeta
que era muy parecido a la Tierra.

Sus habitantes sólo se
diferenciaban de los terrestres
en que no tenían más
que un solo ojo maravilloso
con el que podían ver en la
oscuridad y a muchísimos
kilómetros de distancia y
a través de las paredes...

Sin embargo, en aquel
planeta las mamás tenían
a sus hijos igual que las
mamás de la Tierra tienen
a los suyos.

Un día nació un niño
con un defecto físico muy extraño
Tenía dos ojos

Por eso sus padres se
pusieron muy tristes.

Pero no tardaron
mucho en consolarse, al
fin y al cabo era un niño
bien alegre... y además
parecía guapo.

Estaban cada día más
contentos con él.
Lo cuidaban muchísimo.

Lo llevaron a muchos
médicos... pero su caso
era incurable.

El niño fue creciendo y
sus problemas eran

cada día mayores: necesitaba
luz por las noches para
no tropezar en la oscuridad...
Poco a poco el niño que
tenía dos ojos se iba retrasando en sus
estudios, sus profesores
le dedicaban una atención cada vez más
especial...

Aquel niño pensaba ya
que no iba a servir para
nada cuando fuera
grande...

Hasta que un día
descubrió que veía algo
que los demás no podían ver:
¡Podía ver los colores!

Enseguida fue a
contarles a sus padres
como veía las cosas.
Sus padres se quedaron maravillados...

En la escuela sus
historias encantaban a
sus compañeros. Todos querían oír lo que decía
sobre los colores de las cosas.

¡Era emocionante
escuchar al chico de los dos ojos!
Y al cabo del tiempo era
tan famoso
que a nadie
le importaba su defecto físico.
Tampoco a él le importaba.

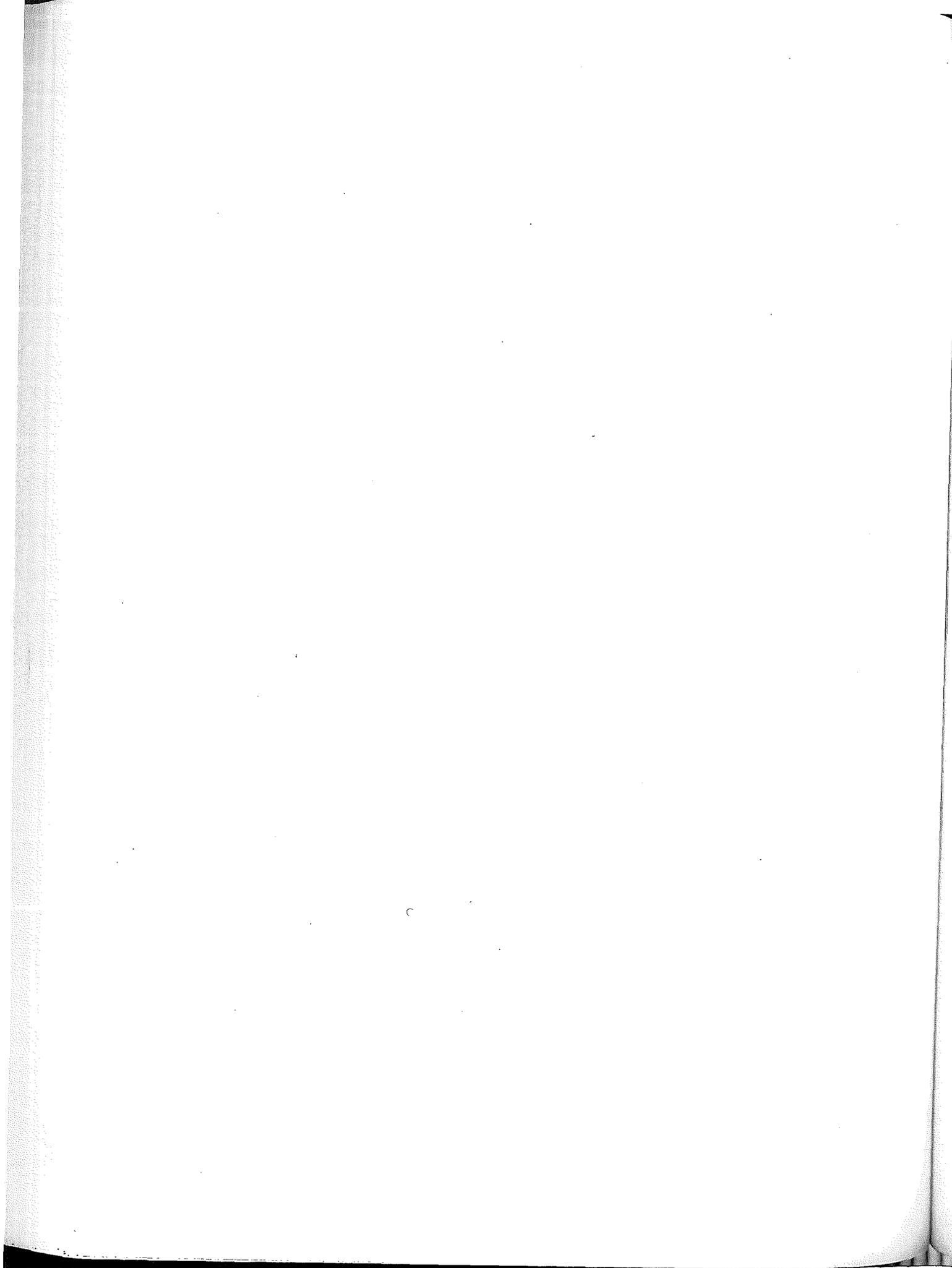
Porque, aunque había
muchas cosas que no podía hacer, no era,
ni mucho menos una persona inútil

(*) Texto de la obra "El niño que tenía dos ojos" de J. L. García Sánchez; M. A. Pacheco; Ulises Wensell. Tomado de la Revista "Educación y Derechos Humanos", Nº 16, Julio, 1992.

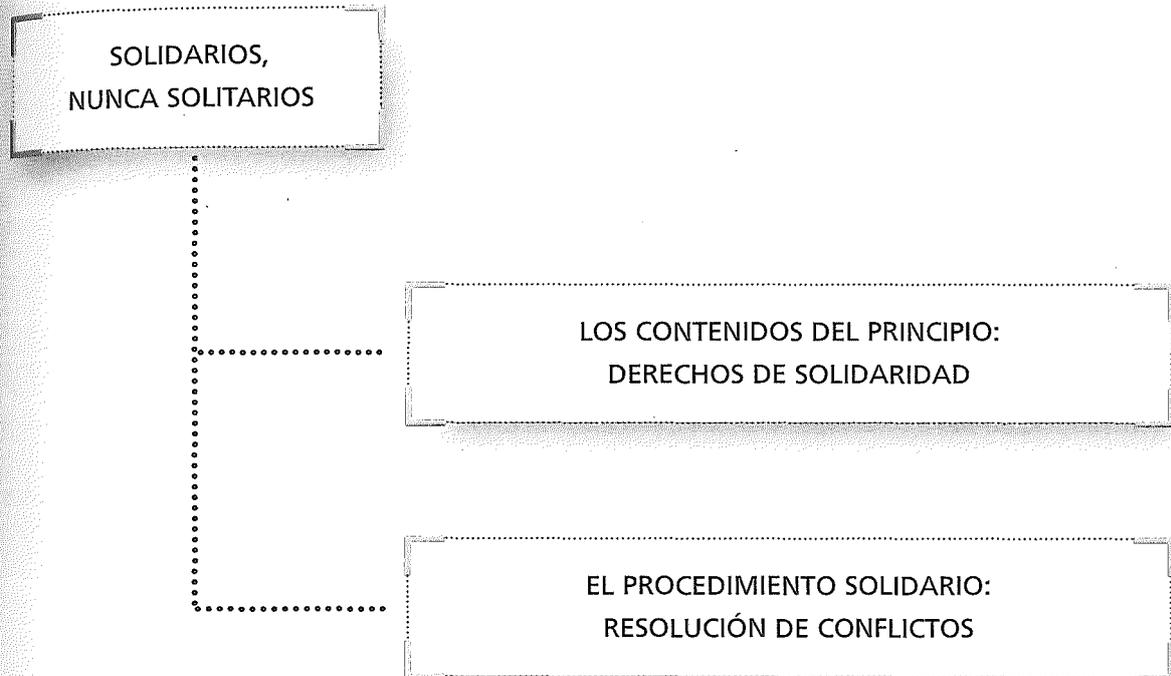
Solidaridad

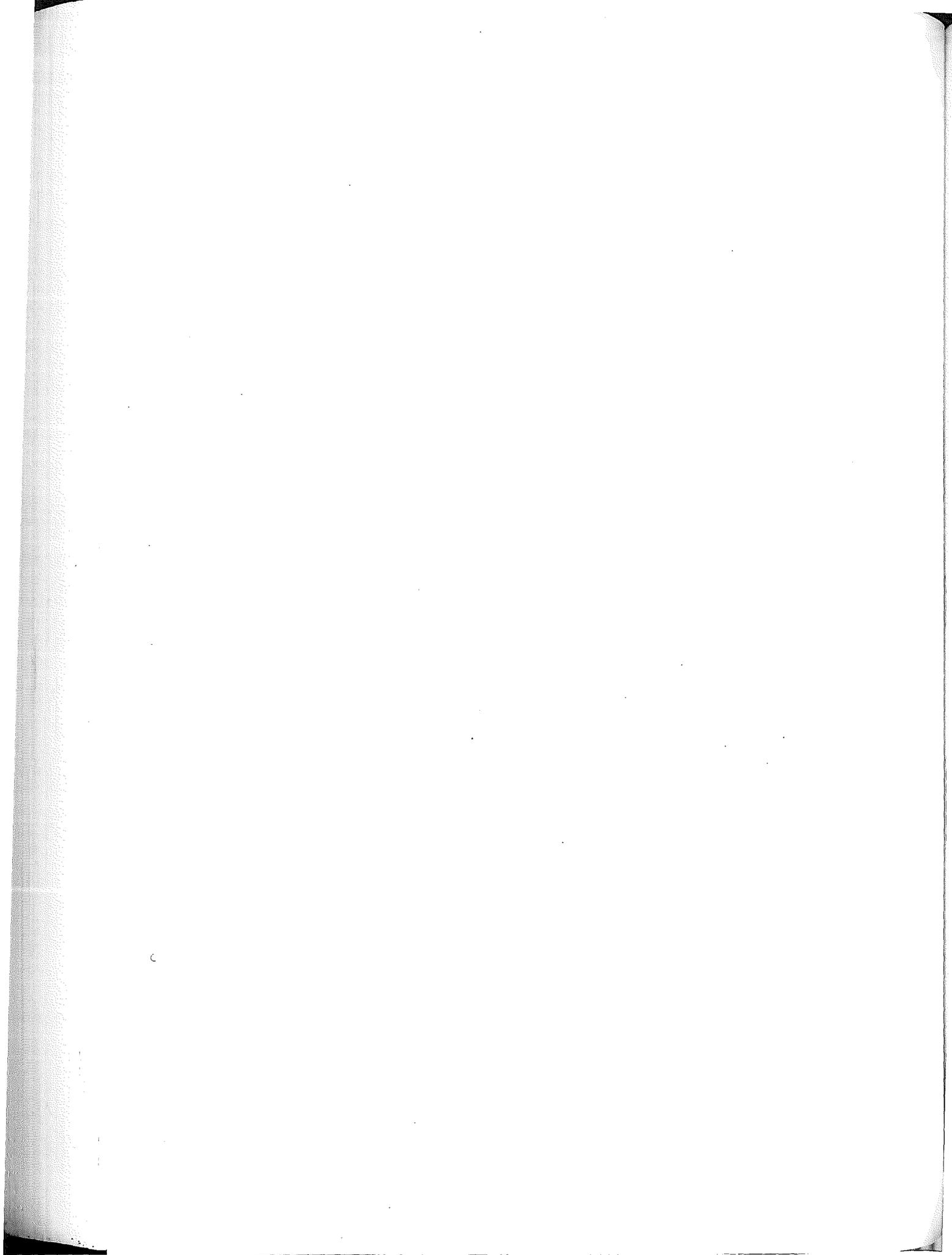
TENGO UN MAÑANA QUE ES MIO
Y UN MAÑANA QUE ES DE TODOS
EL MIO ACABA MAÑANA
PERO SOBREVIVE EL OTRO

"Digamos" de Mario Benedetti



Esquema de contenidos





Actividad de motivación

Confianza ciega⁽¹⁾

Para empezar a pensar sobre la cooperación mutua entre las personas

Preferentemente en el patio de la escuela o, si no es posible, en el aula, la clase se dividirá en parejas. Un estudiante vendará los ojos del otro y el integrante vidente de la pareja guiará al "ciego" durante algunos minutos. El "guía" de la pareja debe tratar de aportar al "ciego" una gama de experiencias lo más amplia posible: por ejemplo, haciéndole tocar objetos con las manos o los pies; dándole a oler o probar cosas; orientándolo mediante instrucciones verbales y el acompañamiento físico, o incluso jugando ambos algún juego.

El profesor o la profesora deberá asegurarse de que quien hace de guía no abuse de su situación, puesto que el propósito del juego es fomentar la confianza mutua y no destruirla.

Después de algunos minutos, los estudiantes cambiarán de papel. Quien antes fue "guía" pasará ahora a ser "guiado" y el "ciego" pasará a ser vidente. Se repetirá la actividad anterior.

Terminado el ejercicio, el profesor o profesora invitará a los jóvenes a comentar lo ocurrido. Les pedirá que expliquen cómo se sintieron cuando fueron "ciegos" guiados, y también cuando tuvieron la responsabilidad de guiar al compañero o compañera. ¿Qué conclusiones sacan de ambas experiencias? ¿Qué les sugieren respecto a las relaciones entre las personas, por ejemplo, en cuanto a cooperar unos con otros y a confiar uno en otros?

⁽¹⁾ Desarrollada a partir de una propuesta del Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en *ABC-La Enseñanza de los Derechos Humanos*. Nueva York, 1989.

Solidarios, nunca solitarios

Una letra que hace una humanidad de diferencia...

Solidarios... solitarios... Dos palabras que se distinguen apenas por una vibración de la voz o, si las escribimos, por un par de trazos diminutos. ¡Ironías del idioma! Porque en cuanto a su sentido, no podrían ser más diferentes: la distancia entre los dos conceptos que representan, equivale nada más ni nada menos, que a nuestra condición de seres humanos.

Sigamos pensando en las palabras. Muchas veces, explorar sus raíces nos ayuda a entender mejor su significado. Solidarios, nos dice el diccionario, viene del verbo "solidar", que en nuestros días ha caído en desuso porque se prefiere su variante "consolidar". Ese verbo es algo así como primo hermano de otro muy común: "soldar". ¿Qué nos sugieren estos parentescos lingüísticos? Soldadura, conexión, unión, ligamen...

Así, pues, decir que los seres humanos son "solidarios", significa entender que están fuertemente ligados unos a otros; que, como dijo un gran filósofo de la Antigüedad, el ser humano es, por naturaleza, un animal social (*zoon politikon*).

Nadie es una isla. Las personas no pueden vivir sin la mutua cooperación. En cualquier tiempo y lugar, en cualquier cultura, cada hombre y mujer tiene que cooperar con los demás para sobrevivir, y para ser. Pensemos en el caso más extremo imaginable, por ejemplo el de Robinson Crusoe. Aún en la ficción, hasta aquel marino legendario que salvado de un naufragio, vivió muchos años en una isla desierta, necesitó de su compañero Viernes para sobrevivir. Sin él habría muerto, seguramente, después de haber enloquecido.

El ligamen mutuo, la mutua cooperación, es para los seres humanos una necesidad vital, tanto física como psicológica. Todo individuo necesita de los otros para su supervivencia material: para protegerse, trabajar, producir, reproducirse. Y también para su supervivencia espiritual: para reconocerse como miembro de la especie y, dentro de ella, de una comunidad particular; para comunicarse, para desa-

rollar sus potencialidades. Es la relación con los otros lo que da significado y dirección a la vida humana.

Esto no significa que la soledad, como medio para la reflexión y para la actividad mística y creativa, no sea también necesaria en más de un momento en nuestras vidas. Así como la música es el resultado de la justa composición de sonidos y silencios, también sociedad y soledad son los elementos con los que podemos construir, en su balance y composición, el testimonio de nuestra propia vida. Pero esta soledad que nos permite espacios de reflexión y búsqueda personal, no es egoísmo ni indiferencia hacia los demás.

Actividad

1

2

El vínculo solidario y la integralidad de los Derechos Humanos

¿En qué consiste concretamente el vínculo solidario entre las personas? ¿Cómo se expresa? Ser solidarios es estar ligados por una comunidad de intereses y responsabilidades. Por encima de las muchas diversidades entre las personas (como las que vimos en la unidad anterior), todos los hombres y mujeres compartimos una aspiración: alcanzar una existencia digna y feliz. Esta aspiración común lleva a cada uno a reconocer y ejercitar sus derechos; pero nos impone también la responsabilidad de reconocer y respetar los mismos derechos a nuestros iguales, las demás personas. Doble juego del querer y el deber; de los derechos y los deberes humanos, ya que unos no pueden existir sin los otros.

Toda persona es libre para optar, pero no lo hace con absoluta autonomía. No ejerce su libertad en un vacío, sino dentro de una comunidad de otros seres que disfrutan de la misma facultad. El vínculo solidario hace de contrapeso a la libertad individual y le pone límites: los que derivan del respeto a la libertad de los demás y la búsqueda del bien de todos. Y esto es así precisamente porque se reconoce una igualdad esencial entre las personas. Sólo entre iguales es posible la verdadera hermandad.

El deber de colaborar con los demás

Al ser los hombres sociales por naturaleza, deben convivir unos con otros y procurar cada uno el bien de los demás. Por esto, una convivencia humana rectamente ordenada exige que se reconozcan y se respeten mutuamente los derechos y los deberes. De aquí se sigue también el que cada uno deba aportar su colaboración generosa para procurar una convivencia civil en la que se respeten los derechos y los deberes con diligencia y eficacia crecientes.

No basta, por ejemplo, reconocer al hombre el derecho a las cosas necesarias para la vida si no se procura, en la medida posible, que el hombre posea con suficiente abundancia cuanto toca a su sustento.

Papa JUAN XXIII, Encíclica "Pacem in Terris" (Numerales 31 y 32), 1963.

Así vemos como el principio de SOLIDARIDAD equilibra al de LIBERTAD y complementa al de IGUALDAD. Y comprendemos que los principios rectores o valores que subyacen a los Derechos Humanos están relacionados, se complementan unos a otros en un todo integral. Por eso se habla de la "integralidad" de los Derechos Humanos: ningún principio, valor o derecho adquiere su pleno sentido si se ve por separado, independiente de los demás.

Esta preocupación integradora de la doctrina de Derechos Humanos no es arbitraria, o casual. No ha surgido de un puro interés de especulación teórica sino de comprobar cómo, en la historia de la humanidad, con mucha frecuencia se han dado planteos parciales y como consecuencia, distorsionadores. Es cierto que la trilogía LIBERTAD, IGUALDAD, FRATERNIDAD (SOLIDARIDAD) fue enarbolada hace ya más de dos siglos por la Revolución Francesa. Pero el lema no se aplicó plenamente. Distintos regímenes políticos, en distintos momentos de la historia moderna —comenzando por la propia Revolución Francesa que lo proclamó— tendieron a enfatizar algún principio por encima de otros, a privilegiarlo en detrimento de los demás. El resultado práctico fue desarrollar concepciones incompletas sobre qué es y debe ser la convivencia humana, y promover así formas de sociedad desequilibradas. Y en uno u otro sentido, injustas.

Por ejemplo, a partir de la Revolución Francesa se desarrollaron más acentuadamente las libertades civiles y políticas. Los ideales de la igualdad plena y de la fraternidad, que también fueron entusiastamente defendidos en ese proceso histórico, sin embargo, no tuvieron, en etapas posteriores, el mismo desarrollo. (Como vimos en la unidad anterior, no se otorgaron derechos de participación a las mujeres, ni a los

grupos étnicos que no eran blancos y de origen europeo; así como tampoco se promovió solidariamente el bienestar económico, social y cultural de quienes carecían de todo bien de propiedad). Esta tradición, que se ha llamado liberal, fue continuada por las sociedades capitalistas desarrolladas de occidente, produciendo en su seno tantas diferencias económicas y sociales injustas entre individuos y grupos humanos. Como reacción al liberalismo deshumanizado, la concepción socialista exaltó los principios de justicia y solidaridad social como superiores al reconocimiento de la liberación civil y política. Y así, las sociedades socialistas de Europa occidental desconocieron libertades individuales básicas que condujeron a otras formas de injusticia.

Un principio liberal y una crítica a la guerra y a los Derechos Humanos

Sin perder, pues, de vista el paisaje total de la integralidad de los Derechos Humanos, retomemos el concepto que nos ocupa en esta unidad. Algunas precisiones más son necesarias para comprender lo que es (y no es) la solidaridad como principio de Derechos Humanos.

La situación mundial actual que se caracteriza por grandes desequilibrios y profundas desigualdades entre los pueblos, y encierra dramáticamente en germen el azote de la guerra, impone, más que nunca, que se refuerce la reflexión normativa internacional para que continúen el progreso de la humanidad y la realización de los objetivos de dignidad, justicia e igualdad entre las naciones, objetivos que se propuso la comunidad internacional al aprobar la Carta de las Naciones Unidas en 1945 y la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948.

Tan sólo la solidaridad universal puede hoy aportar soluciones a los retos que plantean a los pueblos del mundo la carrera armamentista, el hambre o la incomprensión entre los Estados.

Conclusiones del Simposio Internacional de Expertos sobre el tema "Derechos de Solidaridad y Derechos de los Pueblos" (Numerales 4 y 5), octubre de 1982.

Ante todo, no es un concepto abstracto e impreciso, equiparable a un sentimiento ideal de caridad o amor cósmico. Es un principio que tiene contenidos muy concretos, pues proclama que todas las personas tienen derecho a satisfacer sus necesidades, como trabajo, medios de subsistencia, salud, seguridad social y educación, entre otras.

En segundo lugar, tampoco representa una actitud pasiva de simple comprensión o tolerancia hacia la situación de los demás. La solida-

ridad es un compromiso de hacer, pues reclama la acción de cada uno de nosotros para que todos tengan la posibilidad de alcanzar la satisfacción de tales necesidades básicas —económicas, sociales y culturales— a las que tienen derecho.

Finalmente, la solidaridad no implica desconocer o subestimar los conflictos reales que a menudo enfrentan a los seres humanos entre sí. Por el contrario, reconoce que los enfrentamientos ocurren y son parte del vivir en sociedad. Y por ello mismo, sugiere pautas, también muy concretas, para hacer posible la resolución pacífica de los conflictos entre las personas o grupos.

Nuestra nobleza

El primero que tomó una flor para dársela a una mujer
El primer que acarició un rostro en lugar de golpearlo
El primero que ofreció agua en el cuenco de sus manos
El primero que compartió su comida con el hambriento
El primero que alzó en sus brazos al niño cansado
Esos son los nuestros

*Jacques Charpentreau, Le Romancero populaire,
Les éditions Ouvrières, 1974.*

En síntesis, la solidaridad humana, entendida como relación activa de cooperación mutua que liga a los hombres y mujeres del mundo, es uno de los principios rectores de los Derechos Humanos, que se basa en el reconocimiento de la naturaleza social de los seres humanos. Una naturaleza que es universal. Sin embargo, comprender esta verdad tan simple y tan profunda no ha sido fácil para la humanidad. Y mucho menos ponerla en práctica. Basta mirar alrededor en casi cualquier sociedad contemporánea para darnos cuenta cómo, al relacionarnos unos con otros, tendemos a usar más el puño cerrado del individualismo egoísta y la violencia, que la mano extendida y la racionalidad fraternas.

Declaración

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. [Art. 1]

Por esto último la solidaridad, además de ser principio rector de los Derechos Humanos, es también una meta en la lucha por la plena vigencia de esos derechos. El compromiso asumido en el primer artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos es una tarea que aún tenemos pendiente.

ARTÍCULO 1

Los Derechos de solidaridad

Al abrigo de una sombra fraterna

El "comportarse fraternalmente los unos con los otros", tal como demanda la Declaración Universal de los Derechos Humanos, no es una noción abstracta. Se manifiesta de maneras palpables, en derechos concretos, esenciales para que todas las personas y los pueblos del mundo puedan vivir una vida digna. Derechos que, como todos los Derechos Humanos, son exigibles. Representan un compromiso para los gobernantes de hacerlos realidad, y para los gobernados, de reclamar su realización y a la vez contribuir a ella.

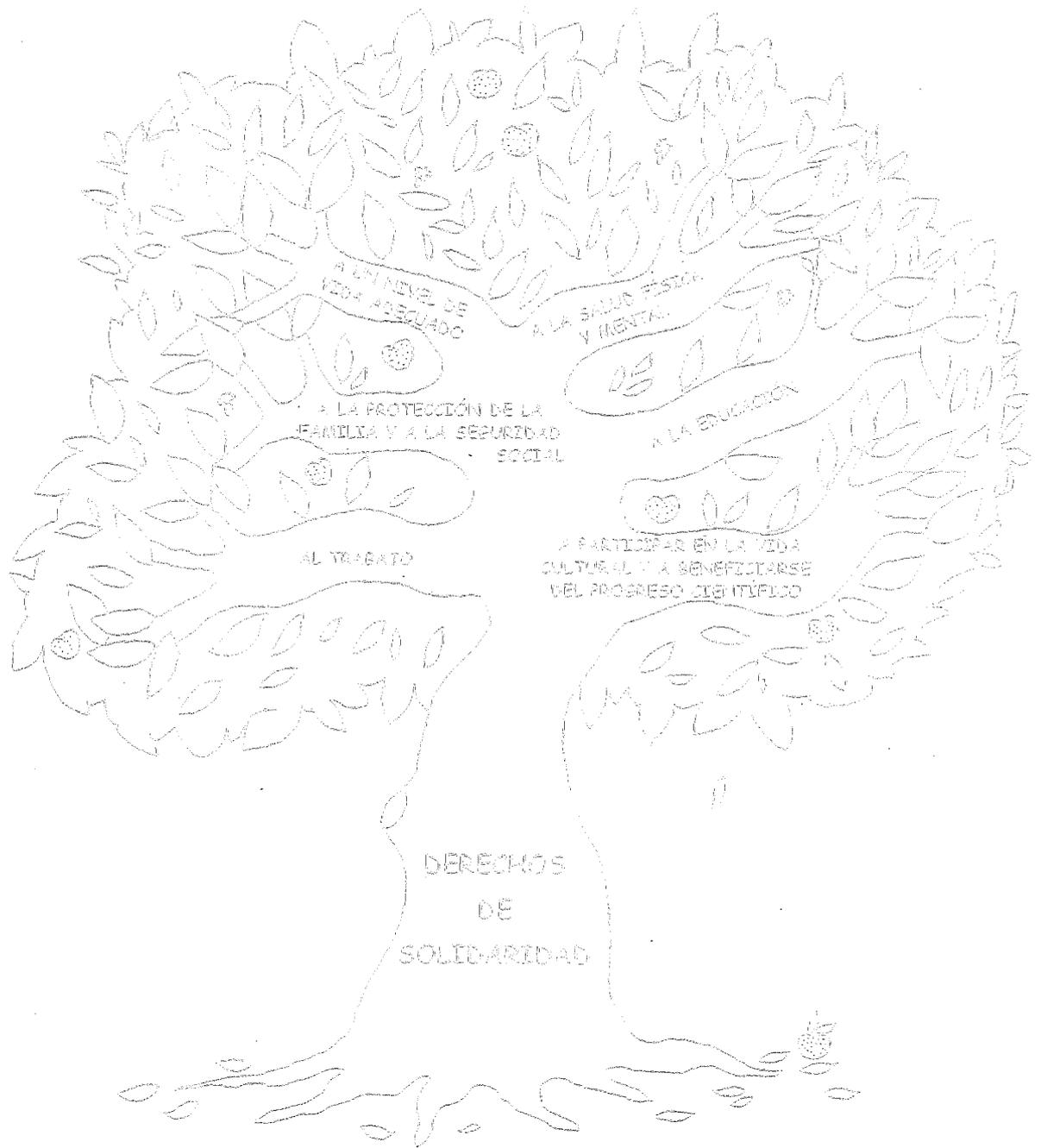
Uno de los primeros y más importantes instrumentos de Derechos Humanos que consagra las expresiones concretas del principio de solidaridad es el **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales**. Fue adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas y abierto a la firma, ratificación y adhesión de los Estados en 1966, estableciéndose su entrada en vigor para 1976. Este acuerdo trascendental complementa otro de la misma fecha —el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos—, que establece los derechos individuales derivados del principio de libertad.

Hay que hacer una aclaración. Como señala un estudioso latinoamericano de los Derechos Humanos, el valor solidaridad no se corresponde exclusivamente con una sola categoría o grupo de derechos en particular. En alguna medida, **todos los derechos tienen una dimensión social, porque son ejercidos por individuos o grupos dentro de un contexto social**. Pero ciertos derechos **se relacionan en un grado mayor con la comunidad**⁽²⁾. Esos son los que se conocen como "**derechos de solidaridad**" y que aquí analizamos.

La importancia del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales es que consagra necesidades y aspiraciones universales de los seres humanos que durante mucho tiempo habían sido ignoradas por muchos Estados, o no habían pasado de ser declaraciones generales de "buenas intenciones". Al reconocer estos derechos de profundo contenido comunitario, el Pacto recoge preocupaciones

⁽²⁾ Cançado Trindade, Antonio (1993) *Medio Ambiente y Desarrollo: Formulación e Implementación del Derecho al Desarrollo como un Derecho Humano*. IIDH, San José, Costa Rica.

y demandas provenientes de las grandes corrientes de pensamiento críticas de la concepción liberal clásica del siglo XVIII. Y al reconocerlos, el Pacto no se queda en meros enunciados definitorios. Establece también los compromisos mínimos que los Estados firmantes deben asumir para asegurar el ejercicio pleno de estos derechos.



Tenemos:

Derecho al trabajo (Arts. 6 y 7)

Toda persona tiene derecho a la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente escogido o aceptado, y a gozar de condiciones de trabajo equitativas y satisfactorias, que aseguren:

- Una remuneración que brinde a todos los trabajadores un salario equitativo e igual por trabajo de igual valor, sin discriminaciones, y condiciones de existencia dignas para ellos y sus familias;
- Seguridad e higiene en el trabajo;
- Iguales oportunidades para todos de ser promovidos dentro de su trabajo; y
- El descanso, la limitación razonable de las horas de trabajo, las vacaciones periódicas pagadas y remuneración de los días festivos.

Para lograr la plena efectividad de este derecho, los Estados deberán adoptar medidas tales como la orientación y formación técnico-profesional, la preparación de programas, normas y técnicas encaminadas a lograr un desarrollo económico, social y cultural constante y la ocupación plena y productiva, en condiciones que garanticen las libertades políticas y económicas fundamentales de la persona humana.



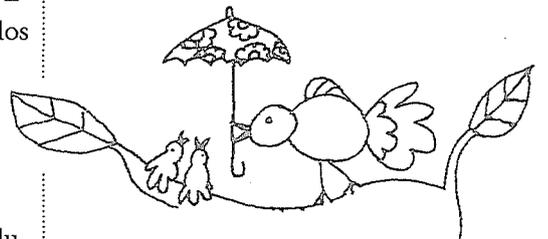
Derecho a la protección de la familia y a la seguridad social (Arts. 9 y 10)

La familia, elemento fundamental de la sociedad, tiene derecho a la más amplia protección y asistencia posibles, especialmente para su constitución y mientras sea responsable del cuidado y la educación de los hijos.

Las madres tienen derecho a especial protección durante un período de tiempo razonable antes y después del parto. A las que desempeñan trabajo remunerados se les debe conceder licencia con remuneración o con prestaciones adecuadas de seguridad social.

Los niños y adolescentes tienen derecho a medidas especiales de protección y asistencia, sin discriminación alguna por razón de filiación o cualquier otra condición. Los Estados deben protegerlos contra la explotación económica y social, prohibiendo su empleo en trabajos peligrosos o nocivos para su moral y salud, y prohibiendo el empleo a sueldo de mano de obra infantil por debajo de cierto límite de edad.

El derecho de toda persona a la seguridad social comprende incluso al seguro social.



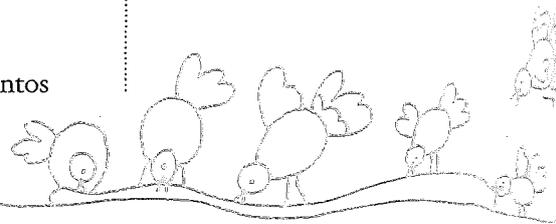
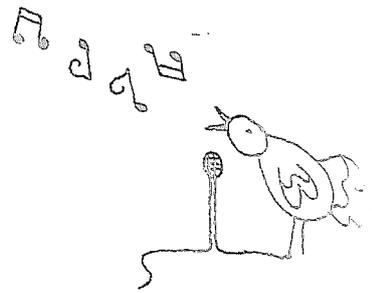
Derecho a un nivel de vida adecuado (Art. 11)

Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado para sí y su familia, incluso alimentación, vestido y vivienda adecuados, y a una mejora continua de las condiciones de existencia.

Los Estados tomarán medidas apropiadas para asegurar la efectividad de este derecho, reconociendo la importancia esencial de la cooperación nacional fundada en el libre consentimiento.

Reconociendo el derecho fundamental de toda persona a estar protegida contra el hambre, los Estados adoptarán las medidas necesarias para:

- Mejorar los métodos de producción, conservación y distribución de alimentos mediante la utilización de los conocimientos científicos y técnicos, la divulgación de principios sobre nutrición, y el perfeccionamiento o reforma de los regímenes agrarios, a fin de lograr la explotación y utilización más eficaces de las riquezas naturales.
- Asegurar una distribución equitativa de los alimentos mundiales en relación con las necesidades, teniendo en cuenta los problemas tanto de los países importadores como de los exportadores de alimentos.



Derecho a participar en la vida cultural y a beneficiarse del progreso científico (Art. 15)

Toda persona tiene derecho a participar en la vida cultural; a gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones, y a beneficiarse de la protección de los intereses materiales y morales que le corresponde por las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

Para asegurar el pleno ejercicio de este derecho, los Estados deben adoptar medidas para la conservación, el desarrollo y la difusión de la ciencia y la cultura. También deben respetar la indispensable libertad para la investigación científica y para la actividad creadora, y reconocer los beneficios que surgen de la cooperación y de las relaciones internacionales en cuestiones científicas y culturales.

Derecho a la salud física y mental (Art. 12)

Toda persona tiene derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental. Para asegurar la efectividad de este derecho, los Estados adoptarán, entre otras medidas, las necesarias para:

- Reducir la mortalidad y la mortalidad infantil, y promover el sano desarrollo de los niños;
- Mejorar en todos los aspectos la higiene del trabajo y del medio ambiente;
- Prevenir y tratar las enfermedades epidémicas, profesionales y de otra índole; y
- Crear las condiciones que aseguren a todos asistencia médica y servicios médicos en caso de enfermedad.

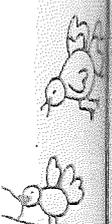
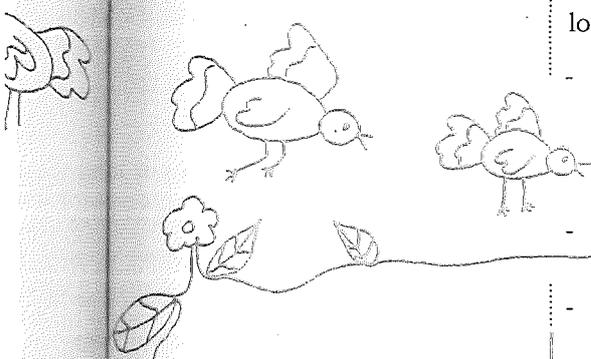
Derecho a la educación (Art. 13)

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. También debe capacitar a todos para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover el mantenimiento de la paz.

Para lograr el pleno ejercicio de este derecho, los Estados deben promover:

- La enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
- La enseñanza secundaria generalizada y accesible a todos, procurando la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- La enseñanza superior igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno;
- La educación fundamental para quienes no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;
- El desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos, un sistema adecuado de becas y el mejoramiento continuo de las condiciones materiales del cuerpo docente.

Los Estados deben respetar la libertad de los padres de escoger para sus hijos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas cumplan las normas mínimas que el Estado apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus convicciones.



Algunos pensamientos para reflexionar sobre los Derechos de Solidaridad

De la crítica socialista a la "Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano" (1789)

Ninguno de los así llamados derechos del hombre va por tanto más allá del hombre egoísta, del hombre tal y como es miembro de la sociedad burguesa, es decir, del individuo replegado en sí mismo, en su interés privado y en su arbitrariedad privada, y separado de la comunidad. Lejos de que se conciba en ellos al hombre como ser genérico, aparece en ellos la vida genérica misma, la sociedad, más bien como un marco externo a los individuos, como limitación de su independencia originaria. El único vínculo que los cohesionan es la necesidad natural, la necesidad y el interés privado, la conservación de su propiedad y de su persona egoísta.

Carlos Marx, Sobre la cuestión judía, 1844.

De la doctrina social de la Iglesia

Al deber de trabajar, impuesto al hombre por la naturaleza, corresponde asimismo un derecho natural en virtud del cual puede pedir, a cambio de su trabajo, lo necesario para la vida propia y de sus hijos. Tan profundamente está mandada por la naturaleza la conservación del hombre.

Papa PIO XII, Mensaje del 1º de junio de 1941, en la fiesta de Pentecostés.

(Citado en la Encíclica "Pacem in Terris". Derechos Económicos. Numeral 20).

1º DE MAYO

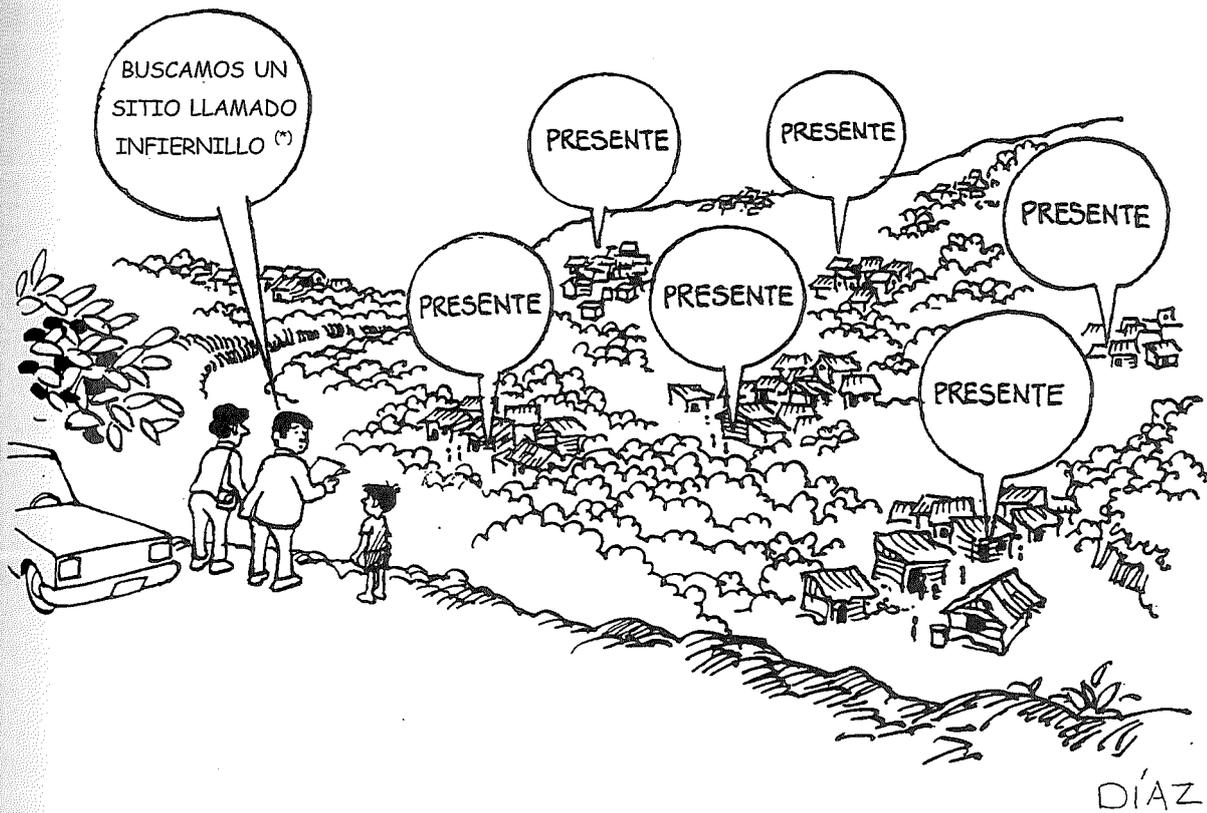


De la encíclica *Pacem in Terris*.
Tratando a la humanidad como
hermanos todos de una
misma familia.

Puestos a desarrollar, en primer término, el tema de los derechos del hombre, observamos que éste tiene un derecho a la existencia, a la integridad corporal, a los medios necesarios para un decoroso nivel de vida, cuales son, principalmente, el alimento, el vestido, la vivienda, el descanso, la asistencia médica y, finalmente, los servicios indispensables que a cada uno debe prestar el Estado. De lo cual se sigue que el hombre posee también el derecho a la seguridad personal en caso de enfermedad, invalidez, viudez, vejez, paro (desempleo) y, por último cualquier otra eventualidad que le prive, sin culpa suya, de los medios necesarios para su sustento.

Papa JUAN XXIII, Encíclica "*Pacem in Terris*"

(Numeral 11), 1963.



(*) "Infiernillo" está referido al nombre de un asentamiento en Costa Rica.

No estamos completamente aislados

No estamos completamente aislados. Los fugaces instantes de comunidad ante la belleza que experimentamos alguna vez al lado de otros hombres, los momentos de solidaridad ante el dolor, son como frágiles y transitorios puentes que comunican a los hombres por sobre el abismo sin fondo de la soledad. Frágiles y transitorios, esos puentes sin embargo existen y aunque se pusiese en duda todo lo demás, eso debería bastarnos para saber que hay algo fuera de nuestra cárcel y que ese algo es valioso y da sentido a nuestra vida...

Ernesto Sábato

"Hombres y Engranajes", 1951.

Actividades sugeridas para los estudiantes

- A partir de los textos anteriores, reflexionar en grupo sobre el tema que nos convoca.
- Investigar en la Constitución Nacional los artículos en que se manifiesten los derechos de solidaridad.

El procedimiento solidario: resolución de conflictos

Una visión positiva del conflicto

Al analizar los Derechos Humanos, encontramos una y otra vez que el ejercicio efectivo de esos derechos (cualquiera de ellos) crea situaciones problemáticas, de tensión u oposición entre individuos o grupos. Si bien, por nuestra naturaleza humana, todos compartimos necesidades y aspiraciones básicas, también es cierto que todos no somos idénticos ni nos encontramos siempre en las mismas condiciones. Tenemos diferentes maneras de pensar, sentir y actuar; en distintos momentos de nuestra vida perseguimos diferentes objetivos; según nuestra posición en la comunidad o nuestro rol dentro de un grupo, defendemos diferentes intereses personales o colectivos. Así, entramos en conflicto con otras personas.

El conflicto aparece a diario en nuestra vida. Y se hace muy evidente en el terreno de los Derechos de Solidaridad. Los alcances y la forma de hacer efectivas las garantías, sociales y culturales para todos, a menudo enfrenta a gobernantes y gobernados; a representantes oficiales del Estado y a particulares; a patronos y trabajadores; a los sectores económicamente favorecidos de una sociedad y los que no lo son; en el espacio educativo, a educadores y educandos, o a autoridades educativas y educadores; en la familia, a padres e hijos. Y estos son apenas algunos ejemplos muy amplios.

Los conflictos de intereses —y de derechos— surgen en todos los ámbitos de lo cotidiano, con distintos grados de extensión y de intensidad. Basta hacer un poco de memoria personal y recapitular cuántas veces cada uno de nosotros tuvo algún tipo de choque con otros, para comprender que estas experiencias son parte de la vida. Pero... ¿cómo las valoramos? Por lo general, opinamos que son experiencias negativas, porque crean contienda, tensión, angustia; porque son lo contrario de la armonía y de la paz. Entonces, si perseguimos valores de armonía y paz, ¿qué hacer?

Profundicemos la reflexión. Un estudio de la paz empieza, precisamente, analizando el conflicto⁽³⁾. A primera vista, nos dice, el con-

⁽³⁾ Lederach, John Paul, *Educación para la Paz*. Ed. Fontamara, Barcelona (1984).

Aunque parezca irónico, creo profundamente que el conflicto es indispensable para la realización humana. Percibimos más claramente esta afirmación al preguntar: ¿Qué sería la vida sin los conflictos? Sería una sociedad exenta de la voluntad de buscar el significado de la vida; exenta del deseo de relacionarse los unos con los otros.

En este sentido se puede hablar de una perspectiva positiva del conflicto: el conflicto como un reto. La incompatibilidad de metas es un desafío tremendo, tanto intelectual como emocional, para las partes involucradas. Así el conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia; como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio; como un elemento tan necesario para la vida social, como el aire para la vida humana.

*John Paul Lederach,
Educar para la Paz*

flicto se definiría como una interacción entre personas con objetivos incompatibles. Pero hay más. Viéndolo desde el punto de vista de la comunicación, el conflicto se puede explicar como "una lucha expresada entre, al menos, dos personas o grupos interdependientes, que perciben objetivos incompatibles, recompensas escasas e interferencias del otro en realizar sus metas".

Esta explicación agrega dos ideas importantes. Por un lado, el conflicto tiene mucho que ver con la **percepción** de las personas involucradas: cómo éstas entienden la incompatibilidad de objetivos o la interferencia del otro. La forma de percibir el problema afectará la forma y la intensidad de la contienda. (Por eso, para encontrar solución a los problemas resulta tan importante clarificar las percepciones y lograr la comprensión mutua entre los contrincantes).

Por otro lado, el conflicto surge cuando hay **interdependencia**; o sea, cuando las personas enfrentadas están relacionadas entre sí y dependen unas de las otras. Aquí está lo paradójico: el conflicto es inseparable de la vida de relación; es decir, de la vida humana, que siempre es vida de relación. Y si es así, ¿no tendrá algo que ver también con los aspectos positivos de la vida humana?

Reconocer que el conflicto es inevitable y, más aún, necesario para el desarrollo individual y social, significa verlo desde una perspectiva positiva. Una perspectiva que no niega sus aspectos negativos, sino que los complementa. Una perspectiva que no busca evitar los problemas, sino encontrar maneras constructivas de resolverlos. O, en las palabras del autor antes citado, encontrar maneras de "regularlo".

Si nos hemos propuesto la realización humana como el valor principal de la educación para la paz, y si aceptamos que el conflicto es indispensable para el crecimiento humano, hemos de concretar una visión creativa del conflicto que concuerde con la comprensión de la paz. Así, el conflicto es esencialmente **un proceso natural de toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo.**

John Paul Lederach, Educar para la Paz

¿Cómo manejar y resolver conflictos?

Dado que tenemos una tendencia a entender los conflictos sólo parcialmente, como algo negativo y destructivo, por lo general procuramos evitarlos. No los buscamos y, cuando se presentan, tratamos de eludirlos. Y si no podemos eludirlos a menudo los enfrentamos

irracionalmente. Reaccionamos con violencia, con sumisión, o buscando a otros para que resuelvan el problema por nosotros.

La reacción irracional más común es el uso de la violencia. Si alguien o un grupo no alcanza todo lo que quiere fácil y rápidamente, entonces acude a imponer su voluntad "por las malas", valiéndose de la fuerza, física o psicológica. En otras ocasiones, se adopta la actitud inversa, pero igualmente irracional: una persona o grupo de personas consienten de inmediato a las pretensiones de otras, aún cuando les resulten poco aceptables o desventajosas, por "no comprarse el problema". En los dos casos predomina la imposición por sobre la razón.

Otras veces, como ocurre mucho en la vida diaria en el hogar, la escuela o la comunidad, las personas en conflicto prefieren acudir a alguien ajeno, un tercero, para que resuelva por ellos. Esto pasa a menudo con los niños o las personas inmaduras, que no encuentran los medios para solucionar los problemas por sí mismas. Dos hermanos que pelean porque cada uno quiere ver un programa de televisión distinto, llaman a papá o mamá para que escoja; un grupo de estudiantes que no puede distribuirse el trabajo en equipo, pide al profesor que él asigne las tareas; una organización vecinal que no se pone de acuerdo sobre un problema comunal, deja la decisión a su líder. Estas no son reacciones irracionales; pero sí significan transferir a otro (por lo general alguien en posición de poder) una responsabilidad que los mismos interesados no pueden asumir. O no quieren asumir. Parecería más fácil que una figura de autoridad decida.

Lo anterior no significa que dos partes en conflicto no puedan o no deban pedir ayuda para resolver su problema cuando lo consideran necesario. Muchas veces los puntos de vista y los argumentos de terceros que están fuera del problema inmediato puedan contribuir a clarificarlo, y a ofrecer alternativas de solución que las partes enfrentadas no habían previsto. A lo que nos referimos al hablar de "actitud inmadura" es a la conducta constante, cómoda y evasiva, de eludir la responsabilidad que a todos nos cabe para buscar soluciones y tomar decisiones frente a nuestros problemas cotidianos con otras personas.

Si queremos comportarnos como seres humanos plenos, capaces de pensar independientemente y, a la vez, interactuar solidariamente, necesitamos manejar los conflictos de una manera positiva y constructiva. Una manera que permita resolverlos haciendo valer nuestros derechos sin desconocer los derechos de los demás. Una manera basada en "la razón y la conciencia" de la que como seres humanos estamos dotados y que nos exige un comportamiento fra-



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

PROGRAMA NACIONAL
POR LOS DERECHOS DEL NIÑO
Y DEL ADOLESCENTE

Cortesía de:

fontanarrosa

Adhesión:



EDITORIAL
PLUS ULTRA

terral los unos con los otros (Declaración Universal de los Derechos Humanos, Art. 1). En otras palabras, **una manera que ponga el énfasis en la negociación y no la imposición o su contracara, la sumisión.**

Esta conducta, como tantas otras que hacen a la vida de relación, rara vez surge espontáneamente. **Exige un aprendizaje, un accionar y un reflexionar consciente, cuidadoso y constante.**

Actividad

10

11

Una estrategia para la resolución de conflictos

Dos requisitos previos para solucionar cualquier conflicto entre personas o grupos son: mantener en todo momento una **actitud abierta al diálogo** y mantener una **disposición para encontrar una solución de mutuo acuerdo.**

Por una parte, hay que estar dispuestos a conversar francamente sobre lo que pasa y sobre los sentimientos que la situación conflictiva provoca en los involucrados, aunque sean negativos (animosidad, recelo, angustia, dolor). El lenguaje es el máximo vehículo de expresión de la razón humana. Por eso, es el mejor instrumento para la negociación solidaria.

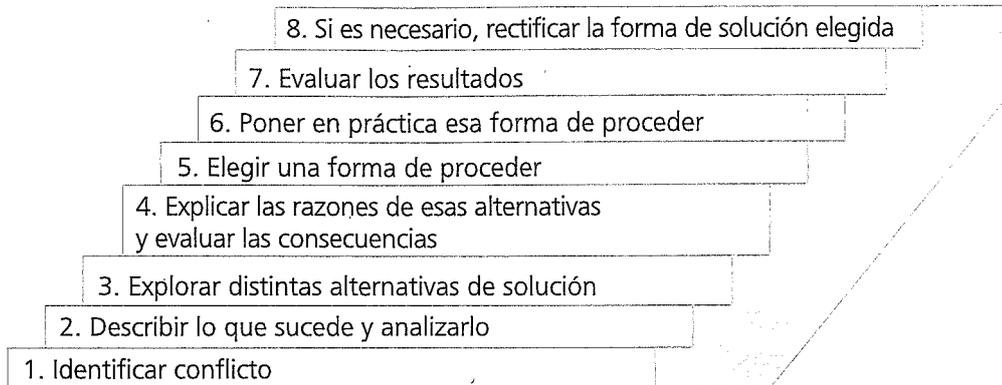
Al mismo tiempo, hay que estar dispuestos a llegar a un acuerdo. Porque no se puede encontrar solución a un problema, a menos que se crea sinceramente que alguna solución es posible. La solución es, pues, una oportunidad abierta. Puede no ser exactamente la que cada parte en conflicto al principio piensa, o quiere. Puede ser otra, que de entrada no se vislumbra. Pero negociando franca y solidariamente, podemos hallarla.

Dados estos puntos de partida, un enfoque sistemático de resolución de conflictos debe contemplar los pasos que proponemos a continuación⁽⁴⁾. Para comprenderlos mejor, podemos imaginar cómo se aplicarían en algún caso concreto y familiar. Por ejemplo, en algunos de los casos que mencionamos antes, como el de los herma-

⁽⁴⁾Para desarrollar este enfoque nos apoyamos en los trabajos del Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, *ABC-La Enseñanza de los Derechos Humanos*, Nueva York, 1989, y de Guillermo Brown, *La Resolución de Conflictos y el Trabajo Grupal*. Proyecto Paz Presente, Los Teques, Venezuela, Mimeo.

nos que siempre pelean por el uso del televisor, o el grupo de estudiantes que no logra distribuirse el trabajo en equipo.

Pasos para la resolución de conflictos:



1. Identificar el conflicto y reconocer su existencia.

En este momento los protagonistas del conflicto detienen toda actividad de hostilidad o agresión mutua, física o verbal, y reflexionan conjuntamente sobre su conducta. ¿Qué están haciendo? ¿Por qué? ¿Qué está pasando entre ellos?

2. Describir lo que sucede y analizarlo.

Cada una de las partes en conflicto describe lo que sucede entre ellas y explica, desde su punto de vista, cuáles son las causas. ¿Qué es exactamente lo que ocurre? ¿Cómo surgió el problema? ¿Cómo evolucionó? Si se fue agravando durante el tiempo, ¿por qué ocurrió eso?

Cada parte habla por turno, sin interrupciones, procurando ser objetiva en el análisis y siempre respetuosa del contrincante. Cuando es el turno de la otra parte, escucha con atención y trata de comprender el punto de vista del otro. Trata de "ponerse en sus zapatos".

Aquí también se puede pedir opinión a terceras personas, que no son parte, pero sí testigos del conflicto.

3. Explorar distintas alternativas de solución.

Las partes involucradas piensan cómo se podría resolver el problema. Ambas aportan ideas, tratando de encontrar más de una solución. (Por lo general, suele haber más de una solución posible para cualquier problema). Éste es el momento de la búsqueda creativa de alternativas de superación del conflicto.

4. Explicar las razones de esas alternativas de solución y evaluar las consecuencias de cada una.

Las partes razonan las distintas alternativas que han propuesto. Reflexionan juntas sobre las consecuencias, físicas o emocionales, que puede traer cada alternativa, o bien sobre los resultados que se obtendrían al poner en práctica cada posible solución.

5. Elegir una forma de proceder.

De mutuo acuerdo, las partes eligen una de las soluciones posibles y asumen responsabilidad por la alternativa que eligieron. Deben tener presente que no hay garantía absoluta de que esa solución vaya a funcionar, y deben estar dispuestas a correr el riesgo de equivocarse.

6. Poner en práctica esa forma de proceder.

Se trata aquí de respaldar con hechos el compromiso asumido verbalmente en el proceso de negociación. De nada sirve dialogar y alcanzar acuerdos colectivos, si éstos no se llevan a la práctica según lo pactado.

7. Evaluar los resultados.

Las mismas partes evalúan el resultado de la alternativa elegida y puesta en práctica. ¿Cómo funcionó? ¿Fue una solución adecuada para el problema? ¿Qué se logró? ¿Hubo fallas o dificultades? ¿Podría mejorarse? ¿Cómo?

8. Si es necesario, rectificar la forma de solución elegida.

Según los resultados de la evaluación, las partes deciden de común acuerdo si mantienen la solución elegida en su forma original, si la modifican parcialmente, o si intentan una alternativa diferente de solución. ¿Cómo pueden ayudar los padres, maestros, profesores, orientadores, en fin, todos aquellos que tienen la responsabilidad de formar a niños y jóvenes, para educarlos desde pequeños en la resolución solidaria de los conflictos?

Educar para resolver los conflictos es:

- Crear un ambiente de cooperación, solidaridad y comunicación.
- Ayudar a reconocer los conflictos que surgen y sus causas, para así, saber en dónde se puede proponer una solución, estableciendo normas de diálogo y reflexión sobre la situación.
- Acompañar en el proceso de generar diferentes posibilidades de resolución del conflicto.
- Reflexionar sobre las consecuencias de las acciones propuestas.
- Aprovechar los conflictos que surgen (en el aula, en la reunión...) para que sea una experiencia formativa para todos.
- Analizar críticamente los mensajes de los medios masivos en cuanto su presentación de las situaciones de conflicto y la manera de resolverlos.
- Reflexionar sobre las posibles respuestas a los conflictos: la no violencia y los derechos humanos.

Guillermo Brown, "La Resolución de Conflictos y el Trabajo Grupal" Proyecto Paz Presente, Venezuela.

Actividad

12

ibles y
tener
a fun-
e.

verbal-
lcanzar
actado.

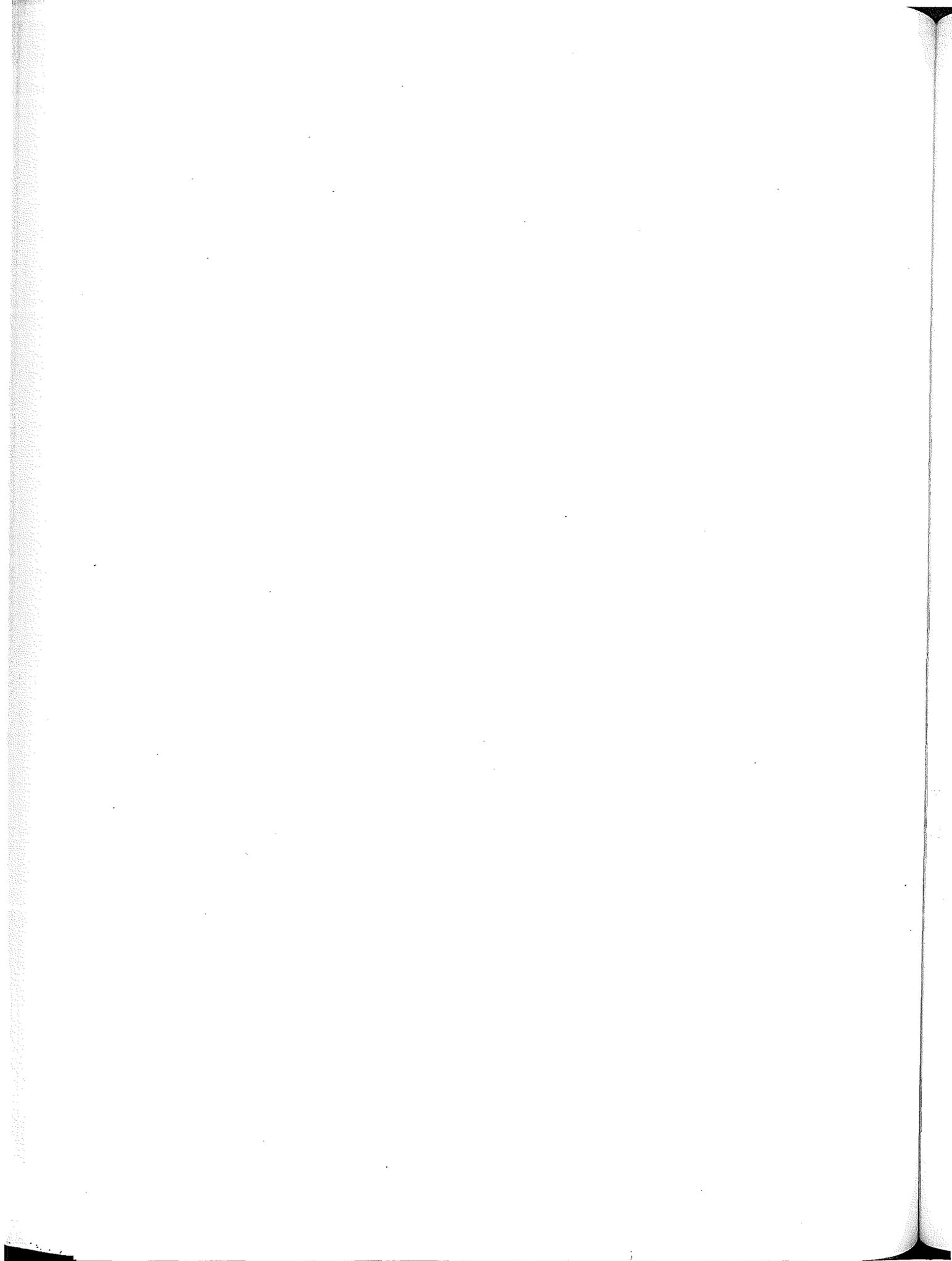
egida y
ecuada
s? ¿Po-

a.
común
la mo-
blución.
ntado-
ormar a
ción so-

(en el
expe-

nedios
: situa-
rlos.
onfic-

tos y el
ezuela.



La unión hace la fuerza

Para comprender la necesidad de apoyarnos unos en otros



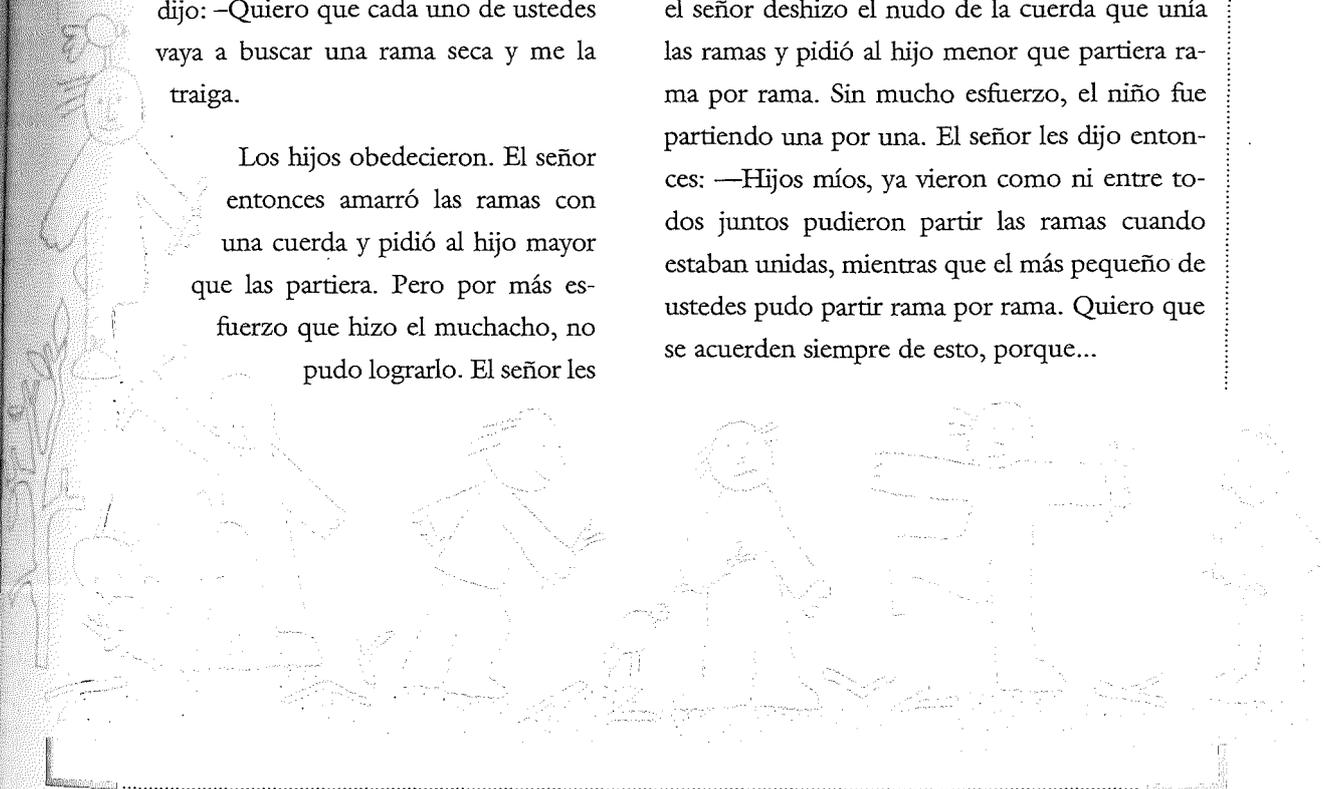
1. Leer y reflexionar en grupos

Cuento popular tradicional

Cuando sintió que se acercaba la hora de su muerte, un señor llamó a sus siete hijos y les dijo: —Quiero que cada uno de ustedes vaya a buscar una rama seca y me la traiga.

Los hijos obedecieron. El señor entonces amarró las ramas con una cuerda y pidió al hijo mayor que las partiera. Pero por más esfuerzo que hizo el muchacho, no pudo lograrlo. El señor les

pidió que probaran partirlas entre todos. Pero ni entre todos juntos pudieron hacerlo. Entonces el señor deshizo el nudo de la cuerda que unía las ramas y pidió al hijo menor que partiera rama por rama. Sin mucho esfuerzo, el niño fue partiendo una por una. El señor les dijo entonces: —Hijos míos, ya vieron como ni entre todos juntos pudieron partir las ramas cuando estaban unidas, mientras que el más pequeño de ustedes pudo partir rama por rama. Quiero que se acuerden siempre de esto, porque...



- ¿Qué quiso decirles el padre a sus hijos con esta demostración? Completen el cuento con una conclusión y pónganle título.
- ¿Se aplica la conclusión del cuento a la vida diaria de ustedes? ¿Cómo? Den ejemplos.

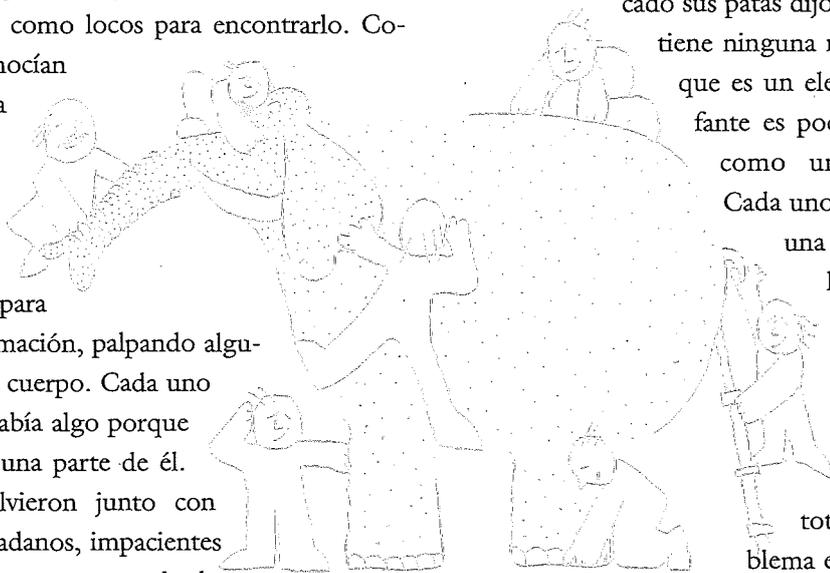
¿Cómo se la historia te enseñó de la vida?

Una vez un maestro reunió a sus discípulos y les contó esta historia:

Más allá de Gor, había una ciudad. Todos sus habitantes eran ciegos. Un rey, con su cortejo, llegó cerca del lugar, trajo su ejército y acampó en el desierto. Tenía este rey un poderoso elefante que usaba para atacar e incrementar el temor de la gente. La población imaginó de mil formas al elefante y algunos ciegos de esta comunidad se precipitaron como locos para encontrarlo. Como no conocían ni siquiera la forma y aspecto del elefante, tantearon ciegamente para reunir información, palpando alguna parte del cuerpo. Cada uno pensó que sabía algo porque pudo tocar una parte de él. Cuando volvieron junto con sus conciudadanos, impacientes grupos se juntaron a su alrededor. Todos estaban ansiosos e inquie-

tos, preguntaron por la forma y aspecto del elefante y escucharon todo lo que aquéllos dijeron. Al hombre que había tocado la oreja le preguntaron acerca de la naturaleza del elefante, y él dijo: "Es una cosa grande, rugosa, ancha y gruesa como una alfombra". El que tocó la trompa dijo: "¡Nada que ver, es una barbaridad. Yo conozco los hechos! El elefante es un tubo recto y hueco, horrible y destructivo". El que había tocado sus patas dijo: "Pero eso no

tiene ninguna relación con lo que es un elefante. Un elefante es poderoso y firme como una columna". Cada uno había palpado una sola parte de las muchas, cada uno lo había percibido erróneamente, ninguno conocía la totalidad. El problema es que la totalidad no la podía conocer, porque...



- ¿Qué quiso decirles el maestro a sus discípulos con esa historia? Completen el cuento con una conclusión y pónganle título.
- ¿Se aplica la conclusión del cuento a la vida diaria de ustedes? ¿Cómo? Den ejemplos.

2. Compartir

Los grupos pondrán en común sus conclusiones y comentarios sobre los cuentos leídos. El profesor o la profesora promoverá la discusión de síntesis a partir de un par de preguntas. ¿Encuentran relación entre los dos cuentos? ¿Cuál? ¿Y entre los cuentos y el principio de solidaridad que estamos discutiendo?

(1) Tomado de Klainer y otros, *Aprender con los chicos*. Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos. Buenos Aires, Argentina, 1988.

El juego de los cuadrados⁽²⁾

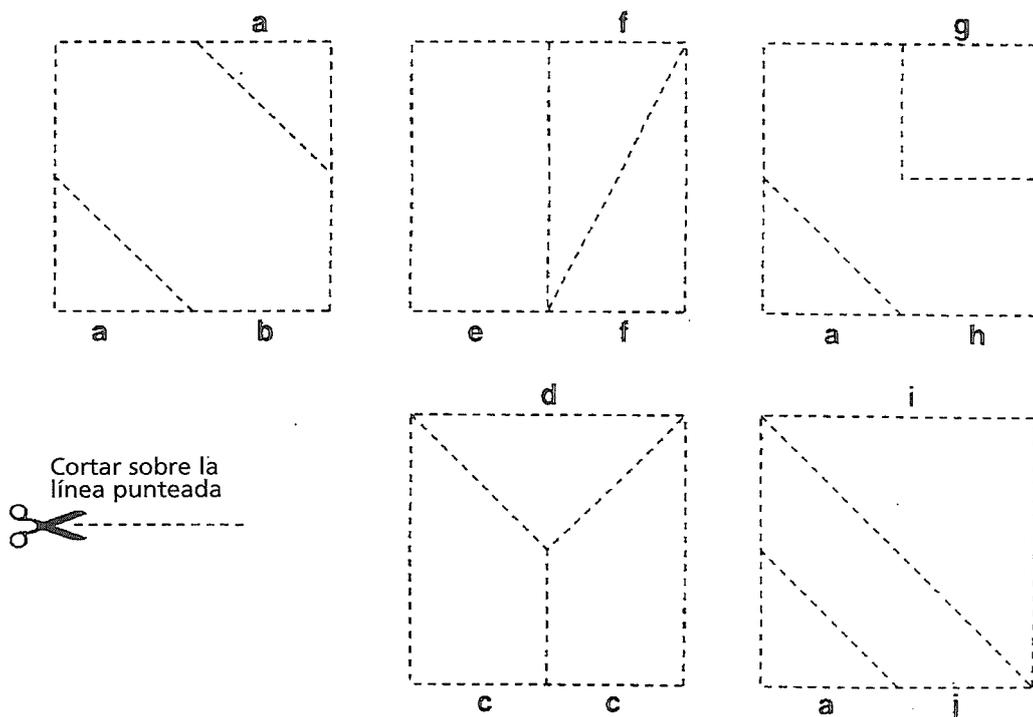
Para analizar cómo actuamos en un proceso grupal y reflexionar sobre el trabajo en equipo

1. Jugar en grupos

Materiales y participantes

De antemano, el profesor o la profesora dibujará en un cartón los cinco cuadrados que se muestran en esta página, conservando las proporciones (10 cms. x 10 cms. de lado). Las piezas se recortarán cuidando que las que llevan las mismas letras sean intercambiables. Las letras no aparecerán en las piezas recortadas.

Las piezas recortadas se ubicarán en cinco sobres distintos, según este detalle:



⁽²⁾Según modelo de Rainer Kirsten y Joachim Müller-Schwarz en *Entrenamiento de grupos*. Reproducido en Klainer y otros, *Aprender con los chicos*. Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos, Buenos Aires, Argentina, 1988. Hemos enriquecido el ejercicio con preguntas para el diálogo propuesto por Juan José Mosca y Luis Pérez Aguirre en *Derechos Humanos. Pautas para una educación liberadora*. Editorial Trilce, Montevideo, Uruguay, 1985.

En Sobre A: i, h, e

En Sobre B: a, a, a, c

En Sobre C: a, j

En Sobre D: d, f

En Sobre E: g, b, f, c

Los materiales mencionados permiten jugar a un grupo de cinco jugadores (o de cuatro, si se quiere hacer más difícil el juego...).

Si el profesor va a trabajar con toda la clase, deberá hacer el juego con varios grupos simultáneamente. Entonces, será necesario que prepare tantos conjuntos de cinco cuadrados y sobres como grupos vayan a participar.

Entre los participantes hay que calcular que haya también un observador por grupo, quien tomará nota de todo lo que le parezca interesante mientras se juega.

Reglas del juego

- ⊙ Cada grupo que entre en el juego tendrá cinco jugadores. (Como señalamos antes, otra posibilidad que hace el juego más complicado es formar grupos de cuatro jugadores. En este caso, sólo habrá cuatro sobres con las piezas mezcladas).
- ⊙ Los distintos grupos de jugadores se colocan en mesas separadas, de manera que no puedan molestarte ni influirse mutuamente.
- ⊙ Los cinco sobres de piezas (A, B, C, D y E) se distribuirán entre los cinco jugadores de cada grupo.
- ⊙ A una señal del profesor o la profesora, los jugadores abren los sobres con sus piezas.
- ⊙ El objetivo del juego es que los jugadores construyan cinco cuadrados con las piezas de que disponen. Los cuadrados deben ser todos iguales.
- ⊙ Los jugadores no pueden decir una sola palabra durante el juego. Tampoco pueden hacerse señas de ningún tipo.
- ⊙ Si un jugador no puede aplicar una pieza a su figura debe ponerla en el centro de la mesa. Puede también cederla a otro.
- ⊙ Cada jugador sólo puede adueñarse de aquellas piezas que sus compañeros de grupo hayan dejado en el centro de la mesa.

No puede arrebatar ni pedir piezas a los otros.

- El observador del grupo se limita a mirar y tomar notas en silencio. No puede ayudar, ni sugerir, ni hacer señas. (Antes de empezar, el profesor puede reunir a los observadores por separado y orientarlos sobre su tarea. Se trata de que observen lo que pasa, muy especialmente las actitudes de los jugadores, por ejemplo: ¿Todos participan? ¿Actúan en forma individualista o buscan colaborar entre sí? ¿Toman la iniciativa o son pasivos? ¿Se notan reacciones de frustración? ¿Y de cooperación mutua? ¿Predomina el nerviosismo o el control personal?).
- Cuando los jugadores hayan logrado armar sus cuadrados, la tarea estará terminada. Intercambiarán sus primeras impresiones y los observadores comentarán sus observaciones. ¿Qué pasó durante el juego? ¿Cómo actuaron los miembros del grupo? ¿Cómo se sintieron?

2. Dialogar entre todos

Reunidos en plenario, los grupos compartirán sus experiencias. El profesor o la profesora guiará la discusión colectiva apoyándose en preguntas como las siguientes.

Preguntas guía:

- ¿Cómo se sintieron mientras armaban los cuadros? ¿Por qué?
- ¿Qué fue lo más difícil del juego?
- ¿Cómo hubiera sido más fácil hacer los cuadrados?
- ¿El silencio fue una ayuda o un obstáculo? ¿Por qué?
- ¿Se sintieron incómodos de que alguien los observara? ¿Por qué?
- ¿Alguien encontró en el sobre las tres piezas exactas para formar el cuadrado?
- ¿El hecho de que **no** encontraran en el sobre las tres piezas exactas, ¿qué les sugiere?
- Cada jugador, ¿encontró colaboración en los compañeros? A su vez, ¿colaboró con los demás?
- ¿Alguno pensó en ayudar a los otros antes de hacer su propio cuadrado?
- ¿Alguno fue capaz de desarmar su cuadrado ya hecho para ayudar con una de sus piezas a otro compañero?

- ¿Alguno, después de armar su propio cuadrado, se marginó del juego?
- Estas conductas, ¿qué reflejan sobre la actitud de cada uno en un trabajo de grupo?
- ¿Encuentran alguna relación entre este juego y situaciones de la vida diaria? ¿Cuáles? Den ejemplos concretos.

Entre cigarras y hormigas

Para reflexionar sobre actitudes y conductas solidarias frente a actitudes y conductas individualistas

Usted, y probablemente también sus estudiantes, habrán oído alguna vez la vieja fábula de la cigarra y la hormiga. ¿La recuerda? Les proponemos que, juntos, la repasen y dialoguen sobre ella a la luz de lo discutido en esta Unidad.

Le anticipamos que aquí va a encontrar no una, sino *dos versiones* de aquella historia. Y por cierto, muy distintas entre sí. La diferencia radica, precisamente, en nuestro concepto clave: la solidaridad.

La cigarra y la hormiga

Samaniego (español)

Cantando la Cigarra
Pasó el verano entero,
Sin hacer provisiones
Allá para el invierno.
Los fríos la obligaron
A guardar el silencio,
Y a acogerse al abrigo
De su estrecho aposento.
Vióse desproveída
Del preciso sustento,
Sin mosca, sin gusano,
Sin trigo, sin centeno.
Habitaba la Hormiga
Allí tabique en medio,
Y con mil expresiones
De atención y respeto
Le dijo: Doña Hormiga,
Pues que en vuestros graneros
Sobran las provisiones
Para vuestro alimento,
Prestad alguna cosa
Con que viva este invierno
Esta triste Cigarra,
Que alegre en otro tiempo,

Nunca conoció el daño,
Nunca supo temerlo.
No dudéis en prestarme,
Que fielmente prometo
Pagaros con ganancias,
Por el nombre que tengo.
La codiciosa Hormiga
Respondió con denuedo,
Ocultando a la espalda
Las llaves del granero:
¡Yo prestar lo que gano
Con un trabajo inmenso!
Díme pues, holgazana,
¿Qué has hecho en el buen tiempo?
Yo, dijo la Cigarra,
A todo pasajero

Cantaba
alegremente
Sin cesar ni
un momento.
¡Hola! ¿cómo
qué cantabas,

Cuando yo andaba al remo?
Pues ahora que yo como,
Baila, pese a tu cuerpo.

Alegrita y Doña Chicharra

Sara Zapata Valeije (argentina)



La hormiga Alegrita era la más trabajadora de todo el hormiguero. ¿Quién traía las hojitas más verdes y sabrosas, las hojitas más prolijas y cortaditas con festón? La hormiga Alegrita. ¿Quién traía las semillas más tiernas y grandotas, las semillas amarillas que tenían siempre gusto a turrón? La hormiga Alegrita, quién otra podía ser.

Andaba todo el día de aquí para allá. Subía y bajaba y corría y no se cansaba ni un poquito así.

Era una suerte que no usara zapatos porque se le habrían gastado una enormidad.

Pero Alegrita no era solamente trabajadora, ¡oh no! Era simpática, alegre y buena moza y siempre andaba ayudando a los demás.

Un día la reina del hormiguero, que se llamaba Reina Hormiga y que hablaba muy bien pero suavemente, se puso la corona para decirle a todo el mundo:

—¿Qué les parece si le damos un premio a Alegrita, porque es un amor?

—¡Claro que sí! ¡Claro que sí! —dijeron todas las hormigas a la vez.

Y entonces la Reina Hormiga llamó a Alegrita y le puso en el cuello una medalla preciosa que tenía forma de cascabel y que sonaba como un cascabel.

Un día de verano Alegrita se acercó al árbol que había en la vereda y que se llamaba Jacarandá. Era un árbol muy alto pero muy bueno que siempre se dejaba subir, más todavía si le pedían permiso de buenas maneras.

—Señor Jacarandá, ¿me deja subir? —le pidió Alegrita.

—Sí, señorita, cómo no.

Y Alegrita subió hasta el primer piso y hasta el segundo piso y hasta el último piso, que es la última rama de arriba del señor Jacarandá.

Cuando llegó a ese lugar tan alto, tan alto, encontró a una chicharra que tomaba sol. Y cuando la chicharra vio a Alegrita dejó de cantar y la miró.

—¡Qué lindo suena tu cascabel! —le dijo doña Chicharra. —Se ve que te gusta la música como me gusta a mí.

—Podríamos ser amigas —le contestó Alegrita—. A mí me gusta mucho tu forma de cantar. Y allí mismo se hicieron muy amigas las dos.

Todas las tarde iba Alegrita al último piso del señor Jacarandá y le contaba a doña Chicharra todas las cosas que pasaban en el hormiguero y en la vereda y en el jardín. Doña Chicharra le cantaba todas las canciones que sabía, que eran muchas y se llamaban así:

la canción larga

la canción cortita

la canción ni larga ni corta

y la canción

Pero pasó el verano y llegó el otoño. Al señor Jacarandá se le cayeron toda las hojitas y quedaba muy desabrigado. Aunque el señor Jacarandá hacia lo que podía la pobre doña Chicharra se moría de frío.

Una tarde, cuando ya empezaba el invierno, Alegrita fue a visitar a doña Chicharra y la encontró temblando y sin poder cantar siquiera la canción cortita, que era la más fácil de cantar.

—Esto no puede seguir así —dijo Alegrita—. ¿No es cierto, señor Jacarandá?

—Claro que es cierto —dijo el señor Jacarandá—. Y hago lo que puedo pero hasta la primavera que viene no me va a salir ni una hojita más. Entonces Alegrita le dijo a doña Chicharra:

—Ahora mismo te irás conmigo a mi hormiguero, que allí se está calentito y te vas a sentir muy bien.

—Sos muy amable, Alegrita —dijo doña Chicharra—

pero no puedo decir que sí. Tus compañeras hormigas quizá no me quieran y, si no pedís permiso, la Reino Hormiga se puede enojar.

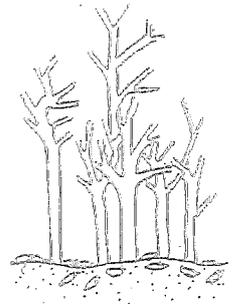
¡Qué bien había hablado doña chicharra! Cuando Alegrita volvió al hormiguero muchas de sus compañeras no querían darle la razón. “Que doña Chicharra se quede en su casa”, decían. “Acá tenemos mucho trabajo y poco lugar. “Qué sabe hacer doña Chicharra, eh? ¿Sabe cortar hojitas, sabe recoger semillas, sabe barrer el piso, sabe poner huevos de hormiga? No, no sabe. Entonces, que se quede en el jacarandá”.

Pero las hormigas más chiquitas se pusieron a llorar porque querían conocer a doña Chicharra para que les enseñara a cantar la ronda lironda. Y las hormigas más viejas dijeron que cómo iban a dejar a la pobre señora toda muerta de frío en el jacarandá. Después de mucho que sí y mucho que no, decidieron invitar a doña Chicharra.

Esa misma tarde doña Chicharra se despidió del señor Jacarandá y Alegrita la ayudó a hacer la mudanza. La reina preparó una fiesta de bienvenida y mandó hacer agrandar la entrada principal, que, aunque era principal, a doña Chicharra le andaba chica por todos lados.

En poco tiempo las hormigas estuvieron encantadas con doña Chicharra porque era alegre y les recordaba el tiempo del verano. Cuando doña Chicharra cantaba ellas trabajaban mejor. Pero doña Chicharra también era servicial, claro que sí: todas las noches les cantaba a las hormigas chiquitas que no querían dormir y no dejaba de cantar hasta que las veía con los ojitos bien cerrados y dormidas de verdad.

Los que pasaban a esa hora por la vereda se paraban muy sorprendidos frente al jardín y se ponían a escuchar. “¡Qué cosa más rara!”, decían. “¡Una chicharra cantando en invierno!” Y después de oírla, aunque hacía mucho frío, sentían un poquito de calor.



Cuando llegó la primavera y el señor Jacarandá se puso precioso con hojitas de color y campanillas azules, doña Chicharra se despidió de Alegrita, de la Reina Hormiga y de las hormigas grandes y chiquitas, que ahora la querían de verdad. Antes de irse invitó a todas a que fueran a visitarla y todas dijeron que sí.

Ese verano la gente se paraba en la vereda a mirar. ¿Qué miraba la gente? Una fila larga de hormigas que no terminaban nunca de pasar.

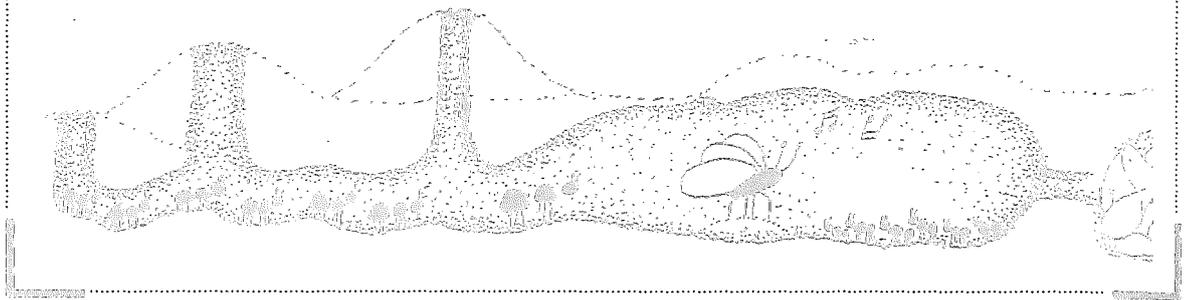
Ustedes saben que eran Alegrita y sus compañeras, que iban a pedir permiso al señor Jacarandá.

Subían al primer piso, al segundo y al último piso donde doña Chicharra las esperaba con chocolate y masitas de nuez.

(De la colección "Los Cuentos del Chiribitil".

Centro Editor de América Latina,

Buenos Aires. Argentina, 1977).



Sugerencias para el trabajo en el aula

El profesor o la profesora dará a leer a sus estudiantes las dos historias. Puede hacer leer primero la fábula clásica de Samaniego y promover el diálogo sobre ella. Después, presentar "Alegrita y doña Chicharra" e invitar a los estudiantes a compararlas. O bien, si lo prefiere, puede dar a leer ambas historias al mismo tiempo.

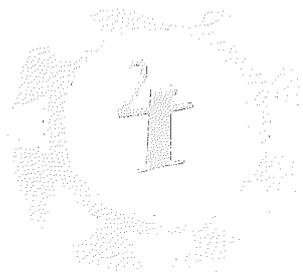
Lo importante es que los jóvenes analicen las actitudes y conductas de los personajes frente a la misma situación en uno y otro relato, y juzguen cuál son más constructivas y humanitarias (¡a pesar de que los actores sean animales!).

Para facilitar la discusión, se puede utilizar las siguientes preguntas guía u otras similares:

- ① ¿Cuál es la relación entre la cigarra y la hormiga en cada relato? ¿Qué piensan y cómo sienten la una respecto de la otra?
- ② ¿Cómo reaccionan la hormiga de Samaniego y la hormiga Alegrita frente a las penurias invernales de la cigarra? ¿Qué valores guían sus respectivas conductas?
- ③ ¿Cuál hubiera sido tu reacción si fueras la hormiga?
- ④ ¿Cómo te hubieras sentido, en uno y otro caso, si fueras la cigarra?
- ⑤ ¿Entre las dos soluciones, ¿alguna te parece mejor que la otra? ¿Por qué?

A mí... ¿me importa?

Para reflexionar sobre las actitudes que reflejan las palabras y sobre el compromiso que tenemos con los demás.



1. Leer y pensar individualmente

El profesor o la profesora dará a leer a sus estudiantes el siguiente ensayo. Puede dejárselos como asignación de una lección a otra, a fin de que realicen una lectura cuidadosa y meditada.

Puede también pedirles que resuman en sus cuadernos las principales ideas del texto. Traerán sus notas para discutir las en clase.

¡A mí qué me importa! (fragmento)⁽³⁾

Carmen Naranjo (Costarricense)

Imaginemos que ha habido una resolución o un juicio que afecta a un hombre determinado. El pronunciamiento hiere su propia estimación. Frente a un suceso de esta naturaleza, se realiza en la práctica un acoso. El hombre se siente sin salida, porque es dado a polemizar sobre aquellos aspectos muy generales y poco íntimos en que puede exponer sus pensamientos y reservarse dentro de las palabras. Es muy fácil hablar, pero realmente difícil explicar actitudes personales, justificar los propios actos, hacer comprensibles las posiciones humanas. En nuestra época ese es un trabajo de técnicos, de psiquiatras o psicólogos. La facilidad con que se presenta el axioma socrático de "conócete a ti mismo", es un laberinto complicado en cada ser individual. Es muy lamentable que nos perdamos la mayoría de las veces, en la

práctica del intento. Este hombre acosado por un juicio ajeno a él mismo y que lo reduce a un concepto, tiene un camino fácil de salida. Entonces responde:

"a mí qué me importa".

La oración es tan negativa como insincera en la generalidad de su uso, pues quiere decir que al sujeto no le importa, le tiene sin cuidado el pronunciamiento o el juicio vertido sobre él. La razón busca desprender el malestar, hacerlo ajeno, suprimirlo de toda consideración y aprecio. Y cuando más hiera, más estorbe, más duela, el hombre afirma negativamente su importancia. Busca en la insinceridad de la desvalorización, liberarse de las preocupaciones que tiene, menoscabándolas. Pretende insensibilizarse ante el golpe que le ha dolido y le sigue doliendo. Por

⁽³⁾ El fragmento pertenece a la obra *Cinco temas en busca de un pensador*.

diversos caminos mentales, trata de recuperar su fuerza, pero exteriormente se defiende con una capa de indiferencia.

La primera cosa que denota esta expresión, es la de que en realidad es un grito desnudo de libertad. El hombre al exclamarla desea sentirse libre de todo juzgamiento, insensible a cualquier golpe, normalmente acomodado a su circunstancia. Algo lo ha conmovido, algo que quiere olvidar, negar, apartar del círculo de su vida. Es el sentimiento de libertad defensiva que todo ser humano alega en determinado momento para sí mismo, con la gala desnuda de su egoísmo. No quiere preocuparse, no quiere sensibilizarse, no quiere alterarse.

Deseo limpio y desnudo de libertad irresponsable, libertad que en los momentos cruciales de nuestra vida exigimos porque nos estorba el comentario, la intromisión, el auscultamiento de nuestros actos, o porque nos queremos reservar en el nivel de nuestra propia seguridad, ignorando cualquier alteración. Esa libertad irresponsable es el silencio de la sensibilidad, la ignorancia de los demás, el reconocimiento genuino de nuestra esfera cerrada. El cierre de puertas a lo que no sea propio, exclusivamente personal, a las voces ajenas, a las demandas de otro, a los comentarios que afectan.

La expresión no cubre únicamente lo personal y con ello se abre otro campo al análisis. "A mí qué me importa", se refiere a cualquier suceso que pretenda sembrar inquietudes ajenas a los intereses particulares. Resulta que los conceptos más difundidos, de carácter cívico y social como parte sustantiva de la vida de cada individuo, con los que se ha nacido y crecido, pueden exigir un esfuerzo, una colaboración extraordinaria, una integración espontánea u obligada de un individuo. El "a mí qué me importa" puede

ser una respuesta que lleva consigo una traición, un olvidarse de las proyecciones humanas del hombre como parte de la humanidad.

La libertad irresponsable ante el gesto egoísta, se convierte en libertad vacía porque la libertad como un propósito individual, como un medio de salvaguardar el derecho a vivir aislado, como un grito inconsciente de hacer lo que viene en gana, es una libertad sin contenido humano. Nada se encuentra en ella, ni un gesto amigo, ni una señal de ternura, ni una prueba de consideración humana, menos el aviso de un sentimiento hondo como el amor. Puede existir la salvación individual porque es un acto de enfrentamiento del ser ante sí mismo o ante un ente superior, y la salvación individual no puede ser nunca insensibilización, el olvido de los demás o la inconsciencia solitaria, pues comprende una rendición de cuentas sobre el grado de humanización.

Puede existir también la independencia personal; es más, debe existir si se quiere ser alguien y adquirir calidad humana. Independizarse es el hecho indispensable para iniciar la valorización de los actos ajenos y propios, para darle importancia a las cosas. El que ha conseguido la libertad a fuerza de insensibilización, es un verdadero autómatas, el moderno robot de nuestra sociedad, el capitalista del "a mí qué me importa", como reacción ante el acontecer humano divorciado del sujeto, la separación rotunda del yo ante el legítimo derecho de los otros pronombres, sobre todo la ignorancia del nosotros. No se dice "a nosotros qué nos importa", salvo el caso en que un interés determinado de irresponsabilidad y de egoísmo haya unido a un grupo.

El "a mí qué me importa" enseña indiferencia, insensibilidad, inconsciencia, deshumanización,

irrealidad caprichosa, mentira, irresponsabilidad, consuelo cobarde, carencia absoluta de valor y de independencia. Nadie logra ser independiente por la puerta del escape, nadie llega a independizarse con los ojos y los oídos cerrados. Ser independiente exige lucha, enfrentamiento valiente con los problemas, victorias sobre el egoísmo e integración verdadera con el reconocimiento humano. La indiferencia es un peligroso camino hacia la esclavitud, es la dependencia del a mí sí me importa la pequeñez, la concepción del ser como pasajero agarrado a lo mezquino, la glotonería en el reparto de la usura social. La irrealidad caprichosa se demuestra en el deseo iluso de pretender únicamente lo aceptable desde el punto de vista de la comodi-

dad de cada quien. Es el rechazo de lo incómodo, ya sea revestido en forma de pregunta, de inquietud, de pensamiento hondo, de preocupación social o personal, de conmoción íntima o de conciencia de altura. El hombre se miente a sí mismo con la expresión de "a mí qué me importa" y la mentira puede llegar a ser tan vital como la irresponsabilidad en que se ha sumido. La irresponsabilidad en nuestra época es una de las tantas drogas con que al negar nuestra realidad, también nos negamos a nosotros mismos. Se presenta como un epílogo el consuelo cobarde la importancia, que significa la carencia absoluta del valor necesario para vivir como ser humano capaz de ser en la fuerte vibración de la humanidad.

2. Pensar entre todos

Entre todos se hará una síntesis. ¿Qué sostiene el ensayo? ¿Cómo interpreta esa expresión que oímos a menudo? Así el profesor o la profesora podrá verificar si los jóvenes han comprendido plenamente lo leído, antes de emitir juicios personales. Si es necesario, los ayudará a clarificar las ideas centrales.

Destacará que, para la autora, la frase del título refleja indiferencia e insensibilidad humana, un individualismo irresponsable que trata de ignorar los vínculos que nos unen unos con otros. Esa indiferencia puede manifestarse en dos aspectos de la vida: el personal (frente a las opiniones de los demás sobre nosotros que no nos gustan) y el social (frente a los sucesos que no parecen afectar directamente nuestros intereses particulares). Es un buen ejemplo de actitud "solitaria", no solidaria.

Después, invitará a los estudiantes a expresar su reacción personal ante estas ideas.

Preguntas guía para el diálogo pueden ser:

- ⊗ ¿Han pronunciado esa frase, o la han oído alguna vez? ¿En qué circunstancias?
- ⊗ ¿Se habían detenido a pensar en todo lo que la frase significa como actitud personal?

- ⊗ ¿Coinciden, en todo o en parte, o no coinciden con la interpretación de Carmen Naranjo? ¿Por qué?
- ⊗ ¿Recuerdan otras frases de uso frecuente que reflejen una actitud similar? Después de lo conversado, ¿cómo las interpretan?

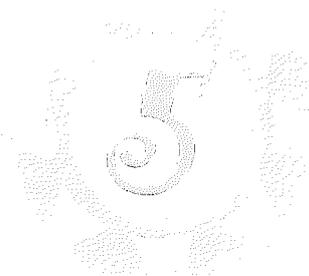
(A nosotros nos vienen a la mente varias, de distintos países: "No te metás", "Yo en eso no me meto", "Eso no es conmigo", "No quiero comprarme problemas", "Yo paso", "Ese es su problema", "Mejor hacerse el tonto" –en otros lugares: "el maje", "el oso", "el ruso"–, "El que se mete a redentor sale crucificado").

3. Escribir

Los jóvenes y las jóvenes escribirán su propio ensayo al respecto. Una sugerencia del tema puede ser el título general de esta actividad: "A mí... ¿me importa?".

Maneras de ver

Para contrastar actitudes y compromisos personales frente a la realidad que nos rodea



1. Escuchar

Cambalache

Que el mundo fue y será una porquería ya lo sé
en el 510 y en el 2000 también.
Que siempre ha habido chorros, maquiavelos y estafaos,
contentos y amargaos, valores y doblez.
Pero que el siglo XX es un despliegue de maldad
insolente, ya no hay quien lo niegue, vivimos revolcaos en un
merengue y en el mismo lodo, todos manoseados.
Hoy resulta que es lo mismo ser derecho que traidor
ignorante, sabio, chorro, pretencioso, estafador.
Todo es igual, nada es mejor
lo mismo un burro que un gran profesor.
No hay aplazao, ni escalafón, los inmorales nos han igualao.
Si uno vive en la impostura, y otro afana en su ambición
da lo mismo que sea cura, colchonero, rey de basto,
caradura o polizón.
Qué falta de respeto, qué atropello a la razón
cualquiera es un señor, cualquiera es un ladrón
mezclao con Toscanini, va Escarface y Napoleón
Don Bosco y La Miñón, Carnera y San Martín.
Igual que en la vidriera irrespetuosa de los cambalaches
se ha mezclao la vida y herida por un sable sin remache,
ves llorar la Biblia junto a un calefón.
Siglo XX cambalache, problemático y febril, el que no llora no
mama y el que no afana es un gil, dale nomás, dale que va,
que allá en el horno se vamo a encontrar.
No pienses más, sentate a un lao
que a nadie le importa si naciste honrao.
Si es lo mismo el que labura, noche y día como un buey
que el que vive de las minas,
que el que mata, que el que cura
o está fuera de la ley.

Enrique Santos Discépolo, 1935

Yo vengo a ofrecer mi corazón

¿Quién dijo que todo está perdido?

Yo vengo a ofrecer mi corazón.

Tanta sangre que se llevó el río,

yo vengo a ofrecer mi corazón.

No será tan fácil, ya sé que pasa;

no será tan simple como pensaba,
como abrir el pecho y sacar el alma.

Una cuchillada del amor,
luna de los pobres siempre abierta,
yo vengo a ofrecer mi corazón.

Como un documento inalterable,
yo vengo a ofrecer mi corazón.

Y uniré las puntas de un mismo lazo
y me iré tranquilo, me iré despacio,
y te daré todo, y me darás algo,
algo que me alivie un poco más.

Cuando no haya nadie cerca o lejos,
yo vengo a ofrecer mi corazón.
Cuando los satélites no alcancen
yo vengo a ofrecer mi corazón.

Y hablo de países y de esperanzas,
hablo por la vida, hablo por la cara,
hablo de cambiar ésta, nuestra casa,
de cambiarla por cambiar no más.
¿Quién dijo que todo está perdido?
Yo vengo a ofrecer mi corazón.

Fito Páez



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

PROGRAMA NACIONAL
POR LOS DERECHOS DEL NIÑO
Y DEL ADOLESCENTE

Comisión de
Latino

Cooperación
Internacional
para la Cultura

2. Investigar e interpretar

Después de hacer escuchar la versión grabada de ambas canciones, se invitará a los estudiantes a interpretarlas, contrastando la visión del mundo y de los seres humanos que cada una refleja.

Para disponer de mayores elementos de juicio, será importante analizar el contexto histórico de ambas creaciones —en particular la que está más alejada en el tiempo para los jóvenes: el tango “Cambalache” (1935). ¿Cuál era la situación económica del país en los años treinta? ¿Y la situación política y social? ¿Por qué se conoce ese período de la historia argentina como “la década infame”? ¿Se puede establecer alguna relación entre aquel contexto económico, político y social particular, y la visión profundamente escéptica de Enrique Santos Discépolo? ¿Quiénes fueron los personajes a que hace referencia este tango? ¿Hay otras creaciones artísticas de la época que trasuntan un pesimismo similar al de “Cambalache”?

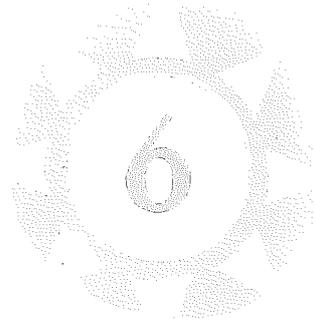
En contraste, ¿cuál es la visión de Fito Páez? ¿Qué actitud vital propone su canción? Comparando ambas posiciones, ¿con cuál de ellas se identifican más los jóvenes argentinos de hoy? ¿Por qué?

3. Crear

Frente a lo conversado y a partir su propia actitud personal, ¿cómo interpretan los estudiantes la caricatura de Tabaré? Se los invitará a escribir una reflexión al pie de la ilustración, para compartirla después con los demás compañeros.

También se les puede proponer elaborar un trabajo creativo propio (un poema, una canción, un collage, afiche, etc.) que exprese su “manera de ver” la realidad nacional contemporánea, en términos de juicio comprometido y, a la vez, de propuesta vital. Las creaciones pueden ser individuales o grupales. Una vez finalizadas, se compartirán entre todos.

Una mirada a nuestro mundo de hoy



Para sensibilizar y crear conciencia respecto a todo lo que favorece o amenaza la relación solidaria entre las personas en el mundo

El siguiente artículo resume algunos datos de los informes preparados por el Centro de Derechos Humanos de la ONU para la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, que se celebró en Viena, Austria, en junio de 1993.

La Razón — La Paz, domingo 18 de abril de 1993

Violación de derechos humanos afecta a más de la mitad del mundo

GINEBRA - ONU

GINEBRA 17 ABR (EFE). —Las violaciones a los derechos humanos básicos dejaron de ser una constante casi exclusiva de los países en desarrollo para convertirse en un mal que afecta a más de la mitad de la población mundial.

Los datos que presentará el próximo lunes el Centro de Derechos Humanos de la ONU con motivo de la cuarta y última reunión preparatoria de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, que se celebrará en la capital austríaca del 14 al 25 de junio, son más que elocuentes.

Unos 700 millones de personas llevan en el mundo el “estigma del desempleo”, o trabajan en condiciones ínfimas a causa de la dislocación económica que caracteriza al mundo de hoy, cifra a la que hay que añadir unos 38 millones de desempleados más cada año.

Como caso especialmente “grave” el Centro de Derechos Humanos de la ONU destacó los casi 200 millones de niños que están siendo obligados a desempeñar trabajos impropios de su edad, práctica prohibida por la ley internacional, y de la que unos cincuenta países están haciendo caso omiso.

En parte por la dislocación económica que experimentan las naciones industrializadas, en parte porque los países en desarrollo siguen bajo mínimos, en el mundo hay actualmente 1.400 millones de pobres absolutos y 1.000 millones de personas en los umbrales de la pobreza.

En consecuencia, subraya el Centro de Derechos Humanos de la ONU en los informes que presentará el lunes en la reunión preparatoria de la Conferencia Mundial de Viena, unos 780 millones de personas, lo que representa el 20 por ciento de la población de

los países más desfavorecidos, están desnutridas.

“Es increíble, pero 45 años después de adoptada la Declaración de los Derechos Humanos, el disfrute de unas mínimas garantías sociales, políticas, civiles, económicas y culturales, sigue siendo un privilegio en el mundo de hoy”, declaró el secretario general de la Conferencia Mundial, Ibrahim Fall.

Según el Centro de Derechos Humanos de la ONU, como resultado del hambre, la pobreza, guerras civiles y otras formas de violencia, a finales del pasado año había en el mundo 17 millones de refugiados y 25 millones de desplazados.

En los albores del siglo XXI, casi treinta años después de

que el hombre conquistara la luna, alrededor de 1.000 millones de adultos siguen sin saber leer y escribir o están desprovistos de sus derechos culturales básicos.

“La Declaración Universal de los Derechos Humanos sigue siendo la gran asignatura pendiente, pues a pesar de los progresos que se han hecho en ese terreno, el mundo en el que vivimos es cada día más difícil, peligroso y mortífero”, afirmó Fall.

“Nadie está exento de culpa porque las violaciones a las libertades fundamentales se producen, con más o menos evidencia, en todas las sociedades”, subrayó el secretario general de la Conferencia

Mundial, la segunda que se celebrará desde la adopción de la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948 (la primera fue en Teherán en 1968).

Alrededor de 1.500 millones de personas no tienen acceso a los servicios de salud adecuados, unos 1.300 millones al agua potable, 2.300 millones a la sanidad, de ahí que unos catorce millones de niños mueren cada año en el mundo antes de cumplir los cinco años.

En el reverso de la moneda aparecen los brotes de racismo y xenofobia, la nueva pobreza o la discriminación a los enfermos del Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA).

Aunque es una síntesis escueta, el artículo presenta un panorama bastante amplio de la situación de los Derechos Humanos en nuestro mundo de hoy. Y este panorama no es alentador... ¿Pueden quedar dudas de que, a pesar de los enormes avances económicos, científicos y tecnológicos de la humanidad, aún nos queda mucho camino por recorrer hasta alcanzar la meta humana básica de la solidaridad entre las personas?

1. Leer, dialogar e investigar

Sugerimos que el profesor o la profesora lea el artículo con sus estudiantes. ¿Cómo reaccionan? ¿Qué piensan? ¿Tenían conciencia de esta cruda realidad? ¿Manejan información concreta como para analizar y emitir opinión sobre alguno de los problemas mundiales citados? ¿Pueden localizar las zonas o países del mundo donde se presentan los problemas citados?

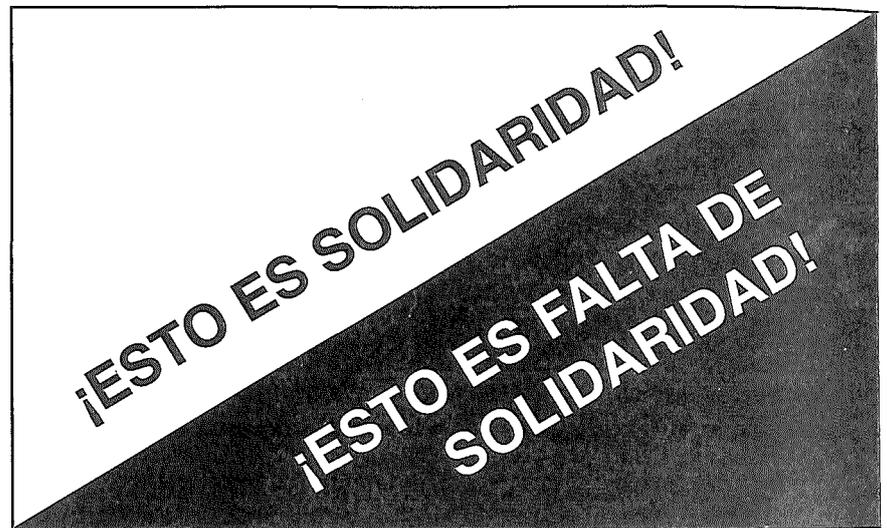
Es posible que la información de que dispongan los estudiantes sea escasa o incompleta. Pero eso, tal vez tengan pocos criterios para analizar o evaluar los problemas a que hace referencia el artículo. Si fuera así, ¡es un aspecto de su formación muy importante de desarrollar!

Después del diálogo, el profesor los invitará a hacer una investigación "periodística". Bueno, en el sentido de "usar periódicos". Se trata de revisar periódicos y revistas de opinión para buscar información (en texto o en imágenes) sobre sucesos contemporáneos, en cualquier lugar del mundo, que muestren, por un lado, relaciones solidarias entre las personas y, por otro, la ausencia o el irrespeto de relaciones de solidaridad.

Los estudiantes recortarán y traerán a clase todos los materiales que hayan encontrado y que les parezcan significativos.

2. Crear

En clase, entre todos, armarán dos murales contrastantes.



Conociendo mi comunidad

Para desarrollar la capacidad de observación directa respecto a todo lo que favorece o amenaza la relación solidaria entre las personas en nuestro entorno cercano.



Dar media vuelta,
y ver qué pasa allá fuera.
No todo el mundo
tiene primavera.

(De una canción de Fito Páez).

1. Salir y ver “qué pasa allá afuera”⁽⁴⁾

El profesor o la profesora ya ha discutido con sus estudiantes los derechos de solidaridad. Ahora, los invitará para que salgan a hacer una recorrida por su comunidad (su pueblo o el barrio de la ciudad en que viven) y hagan todo tipo de observaciones sobre hechos o imágenes que muestren aprecio y respeto a todos esos derechos y también, posibles violaciones de los mismos.

Les sugerirá que lleven su cuaderno para tomar notas o hacer dibujos. Y, si les es posible, una cámara fotográfica para registrar todo aquello que les llame la atención.

Los jóvenes pueden elegir hacer esta recorrida solos o en parejas. Lo esencial es que, individualmente o acompañados, “afinen las antenas” para apreciar las múltiples formas de la vida de relación social.

Cumplida esa visita, el profesor organizará una puesta en común de los resultados obtenidos. Los jóvenes compartirán sus observaciones y también sus reacciones emotivas y sus reflexiones sobre lo observado. ¿Cómo vive la gente de la comunidad? ¿Cómo trabaja, se relaciona, aprende, se expresa? ¿Han visto manifestaciones concretas de respeto a los derechos de solidaridad, o de su desconocimiento?

⁽⁴⁾ Este momento de la actividad sigue una propuesta de Juan José Mosca y Luis Pérez Aguirre en *Derechos Humanos. Pautas para una educación liberadora*. Ediciones Trilce, Montevideo, Uruguay, 1985.

En este momento, los estudiantes difícilmente podrán dar respuestas completas, precisas o bien fundadas a preguntas tan complejas. Se obtendrá, más bien, primeras impresiones de carácter general. Pero se trata de un primer paso hacia su sensibilización. Ello permitirá motivarlos para hacer exploraciones posteriores más profundas. Quedarán abiertas muchas inquietudes, que el profesor o la profesora puede retomar en las actividades siguientes.

La puesta en común terminará con una consideración sobre las distintas maneras en que se puede "ver" la realidad. La discusión puede guiarse por preguntas como las siguientes:

- ⊙ La recorrida por su comunidad, ¿les permitió ver cosas que antes no habían notado? ¿O verlas mejor, o desde otra perspectiva?
- ⊙ Si fue así, ¿qué "cosas nuevas" vieron, o qué cosas vieron con "ojos nuevos"?
- ⊙ ¿Por qué creen que pasó eso?
- ⊙ ¿Cómo suele ser nuestra manera habitual de ver la realidad?

2. Salir y preguntar "¿qué pasa allá afuera?"

Como forma de profundizar las primeras impresiones y recoger más información, los estudiantes se dividirán en equipos pequeños y saldrán a hacer entrevistas informales a distintas personas de su comunidad. El tema de interés sigue siendo el ejercicio de los derechos de solidaridad en su comunidad. ¿Se cumplen? ¿Cómo? ¿Existen problemas que obstaculicen su pleno cumplimiento? ¿Cuáles?

El trabajo de los equipos puede repartirse de distintas maneras, según el criterio del profesor o la profesora, o por acuerdo entre toda la clase. Una manera puede ser que cada equipo se concentre en un derecho de solidaridad concreto (al trabajo, a la educación, etc.) y lo profundice entrevistando a quien crea pertinente. Otra manera podría ser que cada equipo investigue sobre todos los derechos de solidaridad, pero concentrándose en cierto grupo de entrevistados (uno en trabajadores y trabajadoras asalariados; otro en trabajadores independientes, como pequeños comerciantes, agricultores o profesionales; otro en grandes comerciantes y dueños de empresas, otro en mujeres que trabajan en su casa; otro en educadores; otro en dirigentes de asociaciones de la comunidad: de vecinos, religiosas, culturales, etc.). En este segundo caso, entre todos cubrirán todos los sectores representativos de la comunidad.

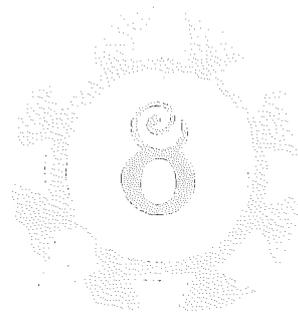
Es aconsejable preparar de antemano un breve cuestionario guía para plantear a los entrevistados. Ello puede hacerlo toda la clase junta, con ayuda del profesor. (Así se repasarán los conceptos claves del tema y se clarificarán los objetivos de esta pequeña "investigación de campo"). De ser posible, las entrevistas se grabarán, para que el equipo pueda volver a escucharlas y hacerlas escuchar a la clase. Si no, se tomarán notas.

Cada equipo preparará un informe escrito con las conclusiones de su investigación.

Reunidos en plenario, los equipos pondrán en común sus conclusiones. El profesor orientará la discusión final con algunas preguntas de síntesis:

- ⊗ ¿Hubo coincidencias entre las conclusiones de los equipos?
¿Cuáles?
- ⊗ ¿Hubo discrepancias entre las conclusiones de los equipos?
¿Cuáles? ¿Cómo se pueden explicar?
- ⊗ ¿Han aprendido sobre su comunidad algo más de lo que sabían antes? ¿Qué cosa?
- ⊗ ¿Por qué fue posible este aprendizaje?

Mi proyecto de solidaridad



Para promover la participación activa y solidaria de los jóvenes en la vida de su comunidad.

Retomando las inquietudes que confiamos habrán surgido de las actividades anteriores, el profesor o la profesora instará a sus estudiantes a poner en práctica el principio de solidaridad participando activamente en alguna actividad comunitaria. Los motivará para que organicen y lleven a cabo algún proyecto grupal concreto, o bien que se sumen a algún proyecto colectivo en marcha. Puede ser en el mismo colegio, en su barrio, o dentro de alguna asociación a la que ya pertenezcan o a la que deseen incorporarse.

Es posible que algunos estudiantes ya estén participando como voluntarios en alguna organización comunal (religiosa, deportiva o cultural). Si es así, el profesor invitará a estos jóvenes a compartir su experiencia con el resto. ¿A qué organización pertenecen y qué actividades comunitarias realizan? ¿Cuándo iniciaron esa participación? ¿Qué los motivó a hacerlo? ¿Cómo se sienten respecto a lo que hacen? La experiencia de estos jóvenes puede ser un gran incentivo para los demás compañeros.

Para promover una mayor reflexión sobre lo que podrían hacer y cómo, les pedirá que elaboren un pequeño plan por escrito.

A continuación hay algunas sugerencias para elaborar ese plan.

Nombre del Proyecto:

Los que vamos a participar:

Dónde vamos a hacer el Proyecto:

Lo que queremos lograr:

Por qué es útil (o necesario, o valioso) lo que queremos lograr:

Las actividades que vamos a hacer entre todos para lograr nuestros propósitos:

Las actividades concretas que yo voy a hacer:

El tiempo que pensamos nos llevará completar el Proyecto:

El tiempo que yo voy a dedicarle al Proyecto (por día o por semana):

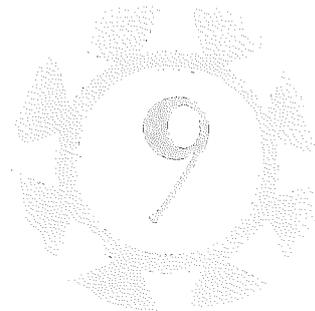
Qué otras cosas, además de nuestro trabajo, necesitamos para hacer este Proyecto:

A quién o a quiénes más vamos a pedir ayuda para realizar este Proyecto:

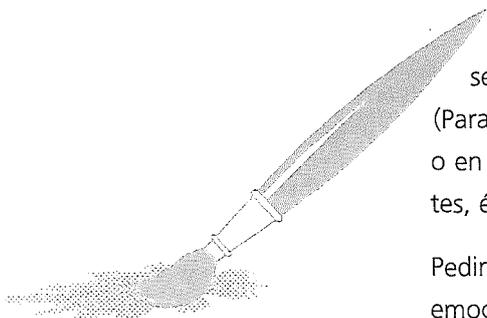
Después de completado el plan, cada estudiante o grupo de estudiantes que vayan a trabajar juntos, lo discutirá con la clase. Y luego... lo pondrá en la práctica. ¡Será su proyecto de solidaridad!

¡A diseñar!

Para expresarse y comunicar con imágenes



I. Analizar un afiche



El profesor o la profesora dirigirá la atención de los estudiantes hacia el afiche del Centro de Recursos Educativos que se incluye como material didáctico complementario a este libro. (Para este momento, tal vez el afiche ya esté colocado en la pizarra o en una pared del aula. Si no se hubiera puesto en exhibición antes, ésta es una ocasión propicia para desplegarlo).

Pedirá a los jóvenes su opinión ¿Les gusta? ¿Por qué? ¿Qué reacción emocional les despierta? ¿Qué ideas les sugiere?

Después de una primera aproximación informal a este mensaje gráfico, los invitará a analizar en mayor detalle los distintos elementos que lo componen: las imágenes visuales, en su forma, color y distribución; las palabras, incluyendo el poema que ese reproduce, y también la disposición de imágenes y palabras en el conjunto.

Mediante preguntas, tratará de que los estudiantes logren una apreciación lo más detenida y rica posible. Por ejemplo, ¿Notaron que la hilera de muñequitos es una secuencia que repite el logo el Centro de Recursos Educativos? ¿Qué les sugiere el logo (los tres muñequitos uno detrás del otro) visto aisladamente? ¿Y qué les sugiere la repetición del logo, uno al lado del otro? ¿Y la disposición de los muñequitos sobre la línea curva?

También, ¿observaron que los muñequitos rodean al planeta? ¿Y que de éste se ve en particular una región? ¿Qué les sugiere este diseño gráfico?

En cuanto al poema, ¿cómo lo interpretan? ¿Tiene relación con las imágenes del afiche? ¿Por qué lleva ese título?

Para finalizar, el profesor pedirá a los jóvenes que hagan una nueva apreciación del conjunto, en su totalidad. ¿Qué mensaje general les comunica? ¿Qué relación tiene con lo que han venido discutiendo en clase, en éste y en los módulos anteriores?

De la misma manera pueden analizarse otro u otros afiches nacionales con mensajes educativos, como por ejemplo los producidos por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en el marco de su Programa Nacional por los Derechos del Niño y del Adolescente. (Uno de estos afiches ilustra la Actividad "Discriminación pasiva", dentro de la Unidad IGUALDAD-ACTIVIDADES.)

2. Diseñar un afiche

Los estudiantes, individualmente o en equipos, diseñarán un afiche para promover o informar sobre su propio Proyecto de Solidaridad (Actividad 7).

Es importante que antes de comenzar el trabajo creativo, piensen bien qué quieren decir a través del afiche (mensaje por comunicar); por qué o para qué quieren decir eso (propósito de la comunicación) y a quiénes en particular quieren decírselo (destinatarios específicos del mensaje). Cuando hayan precisado estas ideas, les será más fácil construir un conjunto interesante y expresivo.

Durante el proceso de creación, el profesor y los jóvenes pueden buscar otros afiches o anuncios que consideren interesantes y traerlos a clase para compartirlos y comentarlos. Pueden también hacer consultas sobre el trabajo creativo y sus aspectos técnicos con los profesores de Dibujo o Arte del colegio, y con artistas plásticos de la localidad. Descubrirán que se trata de un trabajo complejo y arduo, pero enormemente estimulante...

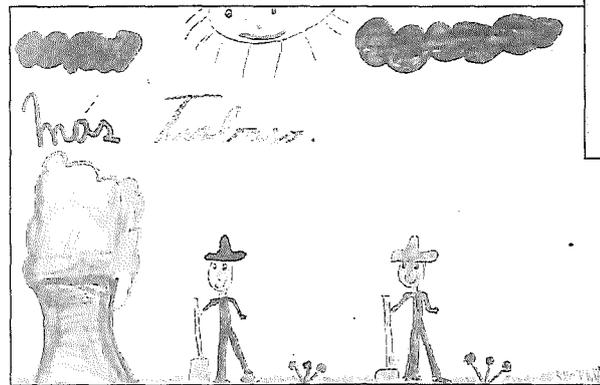
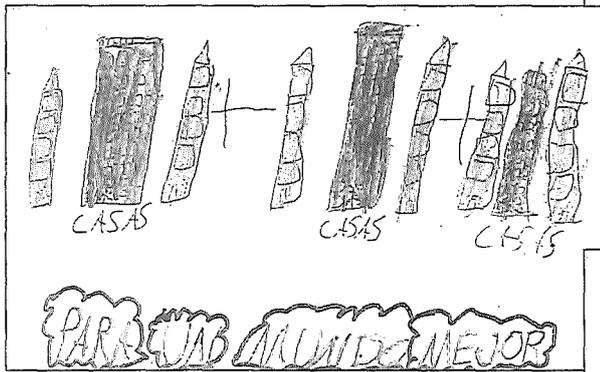
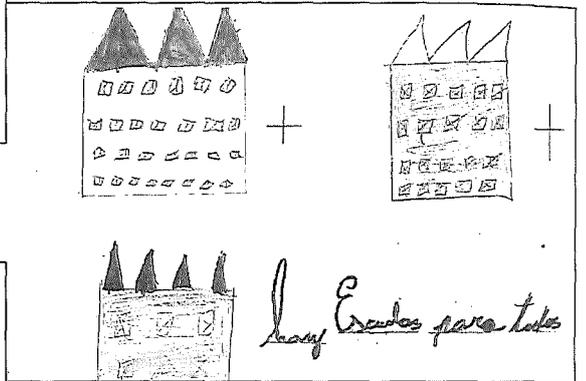
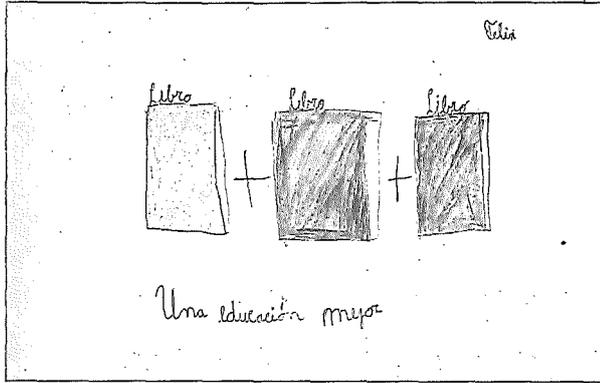
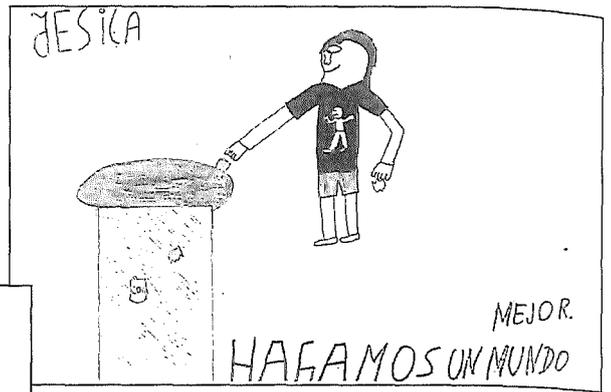
Una vez concluida la tarea, se organizará una exhibición de todos los afiches producidos por la clase.

Si es posible, la exhibición se hará para todo el colegio. ¡Así se estarán promoviendo verdaderamente los Proyectos de Solidaridad!

Una experiencia argentina^(*)

Afiches escolares:

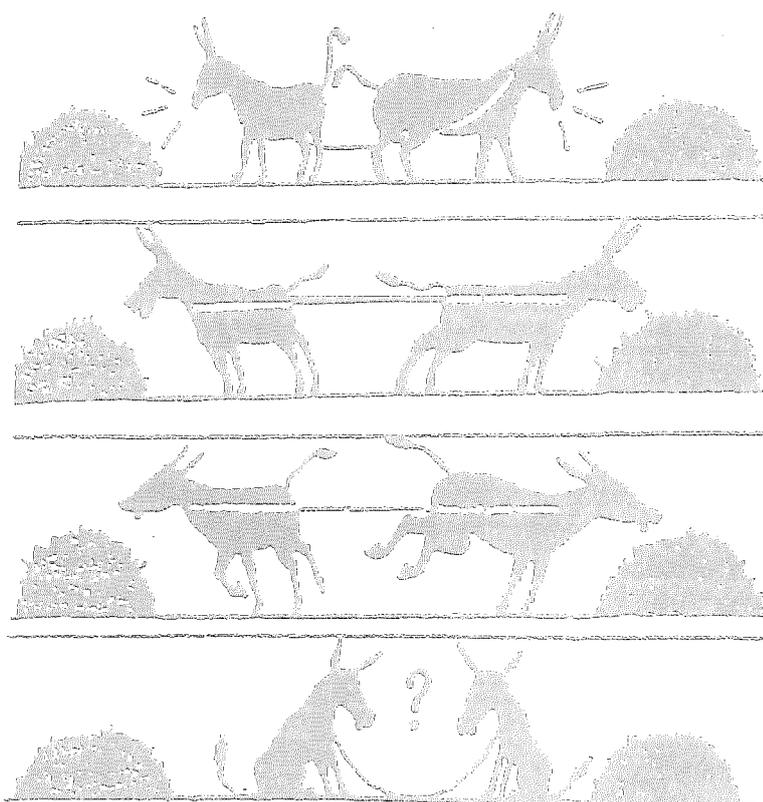
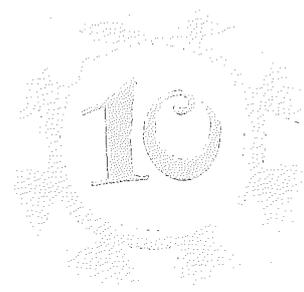
Los chicos piden...



(*) Las ilustraciones que se reproducen a continuación forman parte de una serie de afiches publicitarios elaborados por los alumnos de 3er. Grado de la maestra Liliana Gutiérrez, de la Escuela Primaria N° 23, Distrito Escolar 2, de la ciudad de Buenos Aires.

Historia de burros⁽⁵⁾

Para aprender a buscar soluciones cooperativas a los problemas.



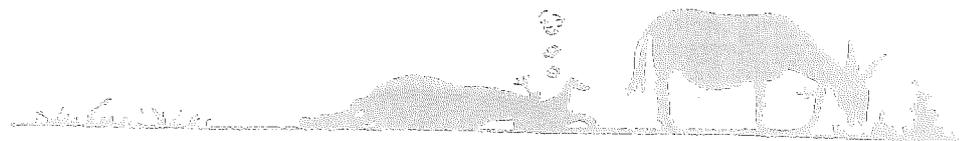
El profesor o la profesora entregará o mostrará a los estudiantes la historieta y las preguntas: ¿Qué pasa aquí? ¿Qué pueden hacer los burros?

Los estudiantes intercambiarán ideas sobre cómo podría resolverse la situación. Se les sugerirá que completen el dibujo con la solución o soluciones que se les ocurran.

Después de que todos opinen, el profesor les presentará las viñetas siguientes, que muestran dos alternativas de solución al problema de los burros (aunque no necesariamente las únicas posibles) y los invitará a comentarlas.

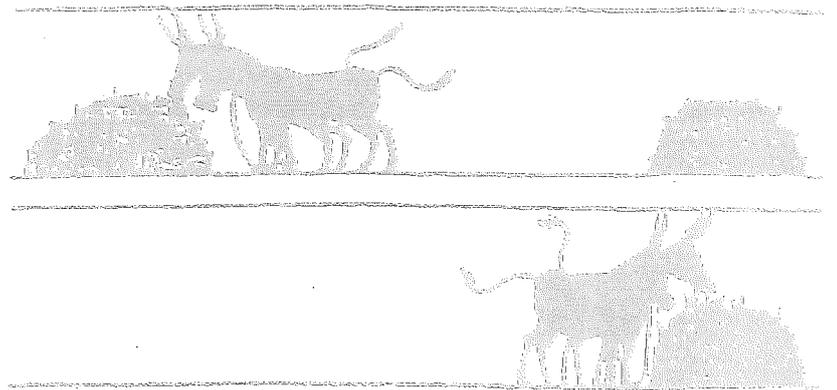
⁽⁵⁾ Desarrollado a partir de una propuesta de Guillermo Brown en "La Resolución de Conflictos y el Trabajo Grupal". Proyecto Paz Presente. Los Teques, Venezuela, Mimeo.

Alternativa 1:



QUINO

Alternativa 2:

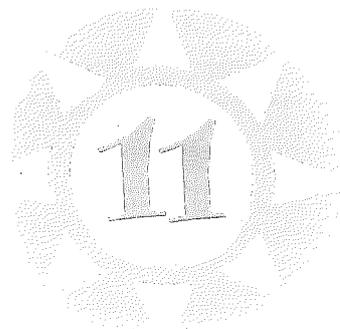


Preguntas guía:

- ☉ ¿Por qué medio se resolvió el problema en la Alternativa 1?
- ☉ ¿Qué consecuencias o resultados tiene esta forma de proceder?
- ☉ ¿Por qué medio se resolvió el problema en la Alternativa 2?
- ☉ ¿Qué consecuencias o resultados tiene esta otra forma de proceder?
- ☉ ¿Cuál de las dos alternativas te parece mejor? ¿Por qué?
- ☉ Entre las alternativas de solución a la historieta que propusieron tú y tus compañeros al inicio de esta actividad, ¿qué medios o criterios predominaron: las soluciones por la fuerza o por la cooperación?

Los costos de la violencia

Para analizar las consecuencias del uso de la fuerza como solución a los conflictos



Lecturas de apoyo

El cataclismo de Damocles

Gabriel García Márquez (colombiano)

Para la Universidad para la Paz el día en que sucedió este discurso.

Un minuto después de la última explosión, más de la mitad de los seres humanos habrá muerto, el polvo y el humo de los continentes en llamas derroterán a la luz solar, y las tinieblas absolutas volverán a reinar en el mundo. Un invierno de lluvias anaranjadas y huracanes helados invertirá el tiempo de los océanos y volteará el curso de los ríos, cuyos peces habrán muerto de sed en las aguas ardientes, y cuyos pájaros no encontrarán el cielo. Las nieves perpetuas cubrirán el desierto del Sahara, la vasta Amazonia desaparecerá de la faz del planeta destruida por el granizo, y la era del rock y de los corazones transplantados estará de regreso a su infancia glacial. Los pocos seres humanos que sobrevivan el primer espanto, y los que hubieran tenido el privilegio de un refugio seguro a las tres de la tarde del lunes aciago de la catástrofe magna, solo habrán salvado la vida para morir después por el horror de sus recuerdos. La Creación habrá terminado. En el caos final de la humanidad y las noches eternas, el único vestigio de lo que fue la vida serán las cucarachas.

Señores presidentes, señores primeros ministros, amigas, amigos:

Esto no es un mal plagio del delirio de Juan en su destierro de Patmos, sino la visión anticipada de un desastre cósmico que puede suceder en este mismo instante: la explosión —dirigida o accidental— de sólo parte mínima del arsenal nuclear que duerme con un ojo y vela con el otro en las santabárbaras de las grandes potencias.

Así es: hoy, seis de agosto de 1986, existen en el mundo más de cincuenta mil ojivas nucleares emplazadas. En términos caseros, esto quiere decir que cada ser humano, sin excluir a los niños, está sentado en un barril con unas cuatro toneladas de dinamita, cuya explosión total puede eliminar doce veces todo rastro de vida en la Tierra. La potencia de aniquilación de esta amenaza colosal, que pende sobre nuestras cabezas como un cataclismo de Damocles, plantea la posibilidad teórica de inutilizar cuatro planetas más que los que giran alrededor del Sol, y de influir en el equilibrio del Sistema Solar. Ninguna ciencia, ningún arte, ninguna industria se ha doblado a sí misma tantas veces como la industria nuclear desde su origen, hace cuarenta y un años, ni ninguna otra creación del ingenio hu-

mano ha tenido nunca tanto poder de determinación sobre el destino del mundo.

El único consuelo de estas simplificaciones terroríficas, —si de algo nos sirven—, es comprobar que la preservación de la vida humana en la Tierra sigue siendo todavía más barata que la peste nuclear. Pues con el solo hecho de existir, el tremendo apocalipsis cautivo en los silos de muerte de los países más ricos está malbaratando las posibilidades de una vida mejor para todos.

En la asistencia infantil, por ejemplo, esto es una verdad aritmética primaria. La UNICEF calculó en 1981 un programa para resolver los problemas esenciales de los quinientos millones de niños más pobres del mundo, incluidas sus madres. Comprendía la asistencia sanitaria de base, la educación elemental, la mejora de las condiciones higiénicas, del abastecimiento de agua potable y de la alimentación. Todo esto parecía un sueño imposible de cien mil millones de dólares. Sin embargo, ese es apenas el costo de cien bombarderos estratégicos B-1B, y de menos de siete mil cohetes Crucero, en cuya producción ha de invertir el gobierno de los Estados Unidos veintiún mil doscientos millones de dólares.

En la salud, por ejemplo: con el costo de diez portaviones nucleares Nimitz, de los quince que van a fabricar los Estados Unidos antes del año 2000, podría realizarse un programa preventivo que protegiera en esos mismos 14 años a más de mil millones de personas contra el paludismo, y evitara la muerte —sólo en África— de más de catorce millones de niños.

En la alimentación, por ejemplo: el año pasado había en el mundo, según cálculos de la FAO, unos quinientos setenta y cinco millones de personas con hambre. Su promedio calórico indispensable habría costado menos de ciento

cuarenta y nueve cohetes MX, de los doscientos veintitrés que serán emplazados en Europa Occidental. Con veintisiete de ellos podrían comprarse los equipos agrícolas necesarios para que los países pobres adquieran la suficiencia alimentaria en los próximos cuatro años. Ese programa, además, no alcanzaría a costar ni la novena parte del presupuesto militar soviético de 1982.

En la educación, por ejemplo, con solo dos submarinos atómicos Tridente, de los veinticinco que planea fabricar el gobierno actual de los Estados Unidos, o con una cantidad similar de los submarinos Typhoon que está construyendo la Unión Soviética, podría intentarse por fin la fantasía de la alfabetización mundial. Por otra parte, la construcción de las escuelas, y la calificación de los maestros que harán falta al Tercer Mundo para atender las demandas adicionales de la educación en los diez años por venir, podrían pagarse con el costo de doscientos cuarenta y cinco cohetes Tridente II, y aún quedarían sobrando cuatrocientos diecinueve cohetes para el mismo incremento de la educación en los quince años siguientes.

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

que puede salvarnos de la barbarie: una cultura de la paz.

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

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

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

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

Tomado de: Gabriel García Márquez. El cataclismo de Damocles/The doom of Damocles. San José, Editorial Universidad para la Paz; Editorial Universitaria Centroamericana, 1986.

¡USTEDES NO SER NADA AQUÍ!
PORQUE USTEDES NO REPRESENTAR AL PUEBLO



¡LOS ÚNICOS QUE REPRESENTAR
AQUÍ AL PUEBLO SER NOSOTROS!



¿USTEDES? ¡MENTIRA! ¡AQUÍ EL PUEBLO ESTAR
CON NOSOTROS PORQUE NOSOTROS
SER EL PUEBLO!



¡¡JHA!! NOSOTROS DEMOSTRAR
QUIÉN SER AQUÍ MÁS PUEBLO!



¿Y AQUÍ QUE HABÍA?



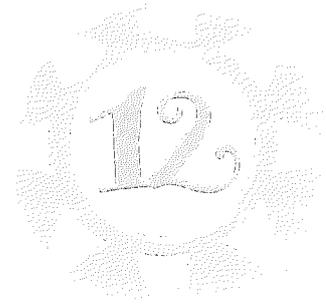
UN PUEBLO

QUINO

Leídos los textos, se propondrá a los jóvenes dos preguntas para el diálogo:

- ¿Cuáles son algunas consecuencias de elegir solucionar los conflictos por vía de la fuerza, para los individuos y para la sociedad? Den ejemplos concretos de la vida cotidiana de personas o de países.
- ¿Vale la pena pagar esos costos?

Y esto... ¿cómo lo resolvemos?



Para practicar la resolución solidaria de conflictos cotidianos

1. Pensar y escribir individualmente

El profesor o la profesora invitará a los estudiantes a pensar en algún problema que se les presente o pueda presentárseles a los jóvenes en la vida diaria (en la casa, la escuela, el barrio o el trabajo). Por ejemplo, en la relación con hermanos o hermanas, con los padres, con los amigos o vecinos, con los compañeros de colegio, con los profesores...

Cada uno escribirá en una hoja de papel una breve descripción del problema en que haya pensado. Lo hará de manera muy concreta, presentándolo como un caso real, e indicando cuáles son las personas en conflicto y las causas del problema. No tiene que escribir su nombre en la hoja; basta con que explique bien el caso.

Algunos ejemplos posibles:

- ⊗ Dos hermanas que comparten el mismo cuarto pasan peleando, porque una siempre le usa ropa a la otra.
- ⊗ María tienen una fiesta el sábado y tiene muchas ganas de ir pero no sabe qué puede hacer porque sus padres nunca le permiten estar fuera de la casa después de las 9 de la noche.
- ⊗ La profesora de Matemáticas sacó de la clase a Jorge y a Ana porque estaban hablando durante el examen final. Ellos tienen miedo de perder el curso.

Todas las hojas con los "casos-problema" se recogerán y se mezclarán en una caja, o sobre un escritorio.

2. Improvisar

La clase se dividirá en equipos de cinco y seis miembros.

Cada equipo tomará al azar una hoja con un caso-problema. Dispondrá de unos diez minutos para discutirlo y organizarán una pe-

queña dramatización que muestre cómo resolverían ese problema. Tienen total libertad para decidir quiénes y cómo son los personajes y cómo se comportarán. Eso sí, deben cuidar de ajustarse al caso tal como fue planteado.

Si el equipo lo desea, puede elegir a uno de sus miembros como observador, para que registre todo lo que pasa durante el período de organización del grupo y luego, la dramatización.

Reunida otra vez toda la clase, cada equipo hará su improvisación.

3. Dialogar

Entre todos comentarán las distintas situaciones dramatizadas. El profesor o la profesora puede orientar el diálogo con algunas preguntas.

Preguntas guía:

- ¿Son realistas los casos-problema que se plantearon? ¿Ocurren o pueden ocurrir en la vida real?
- ¿Son apropiadas las formas de resolverlos que presentaron los distintos equipos? ¿Por qué?
- ¿Cómo se comportaron los personajes de cada dramatización? ¿Su conducta ayudó o no a encontrar una solución para el problema? ¿Por qué?
- ¿Hay otras formas de resolver casos como esos en la vida real? ¿Cuáles? ¿Son mejores o peores que la forma de solución que representaron los equipos? ¿Por qué?

Vida laboral⁽⁶⁾

Para practicar la resolución solidaria de conflictos más amplios



1. Investigar y dramatizar

El profesor o la profesora describirá a su clase un ambiente de trabajo (una fábrica, una casa de comercio, una hacienda o finca: elegir preferentemente un ambiente cercano a la experiencia vital de sus alumnos), en que los trabajadores han decidido hacer un cierto número de solicitudes a los propietarios o administradores.

Por ejemplo, los trabajadores quieren tener más influencia en la administración de la empresa. Quieren además mejores salarios, mayores prestaciones por enfermedad o accidente; más atención a la cuestión de la seguridad en el trabajo; la posibilidad de establecer un programa de perfeccionamiento y períodos de descanso más largos.

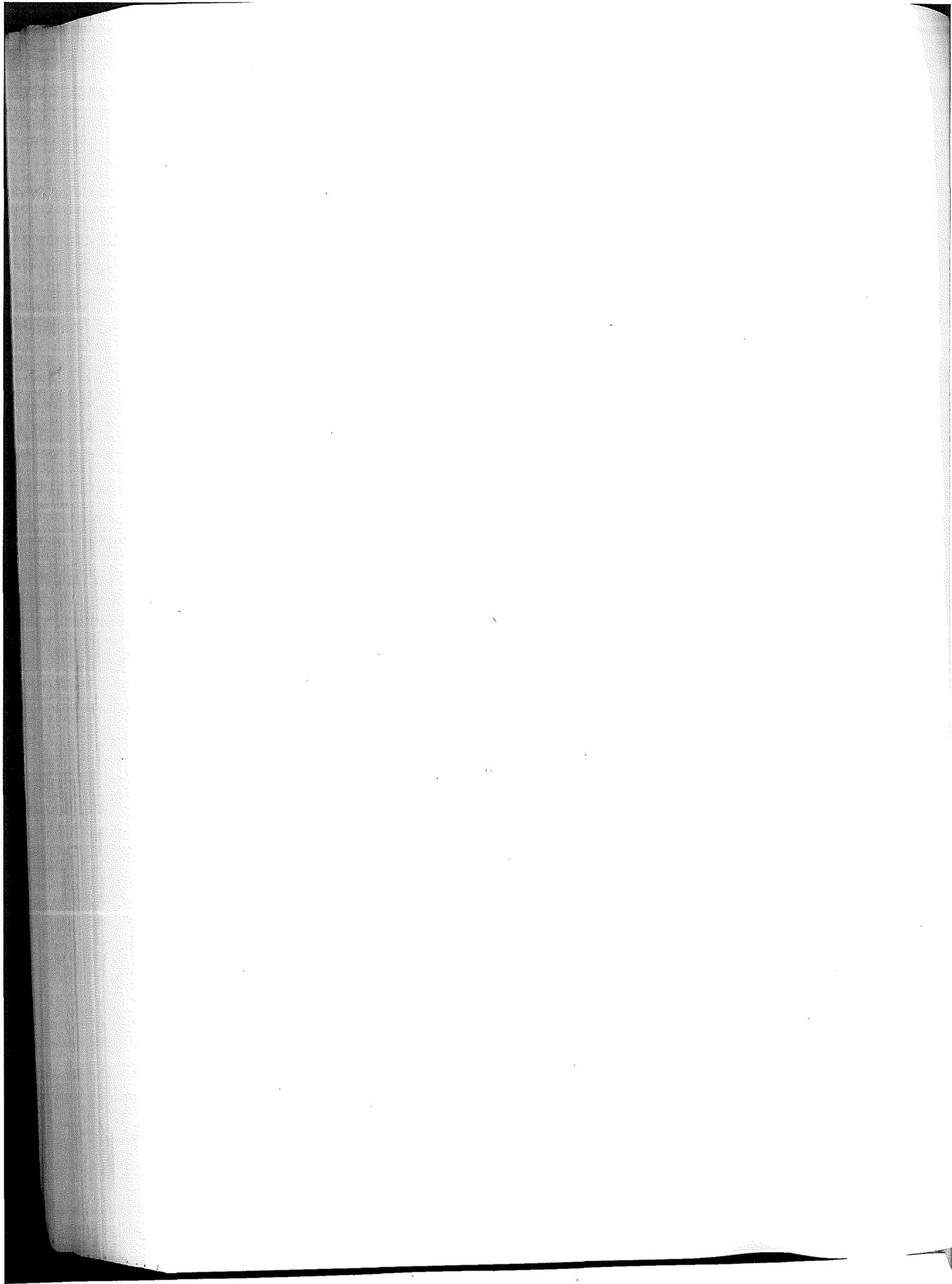
La clase se dividirá en dos grupos. Un grupo será el de los trabajadores y otro el de los propietarios o administradores. Entre ambos se llevarán a cabo negociaciones. Para ello, cada grupo analizará la situación desde su punto de vista y luego seleccionará delegados para entrar en conversaciones de negociación.

Es importante que ambos grupos estén bien informados sobre sus respectivos derechos y deberes laborales para entrar en la negociación. El profesor o profesora puede remitirlos o consultar la legislación laboral nacional y los convenios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Los delegados de los dos grupos se reunirán y cada uno presentará su posición, por escrito u oralmente. Discutirán sus problemas, tratando de llegar a acuerdos aceptables para ambas partes.

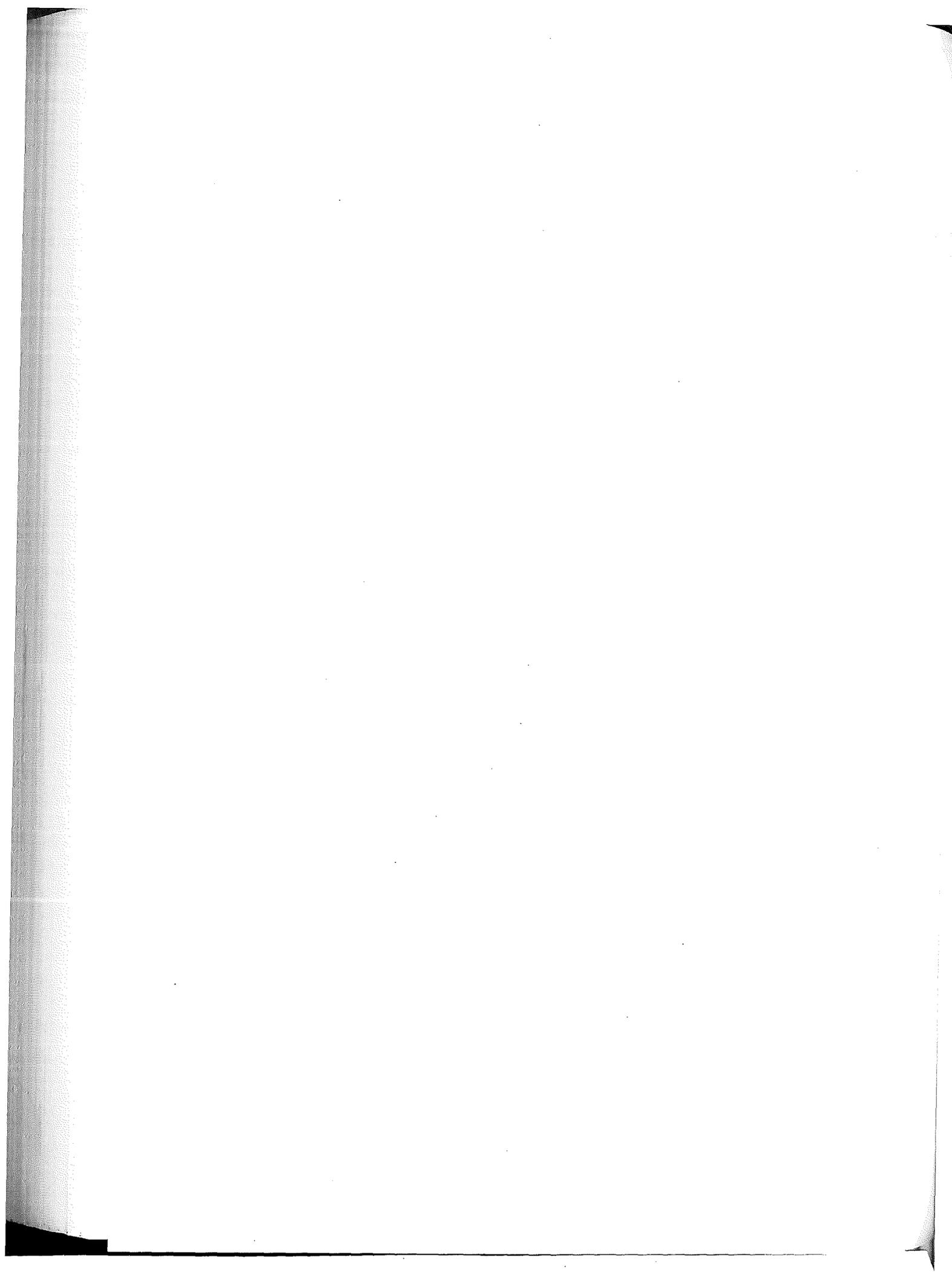
El ejercicio se repetirá, invirtiendo los papeles de los grupos.

⁽⁶⁾ Ejercicio propuesto por el Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en *ABC-La Enseñanza de los Derechos Humanos*. Nueva York, 1989.

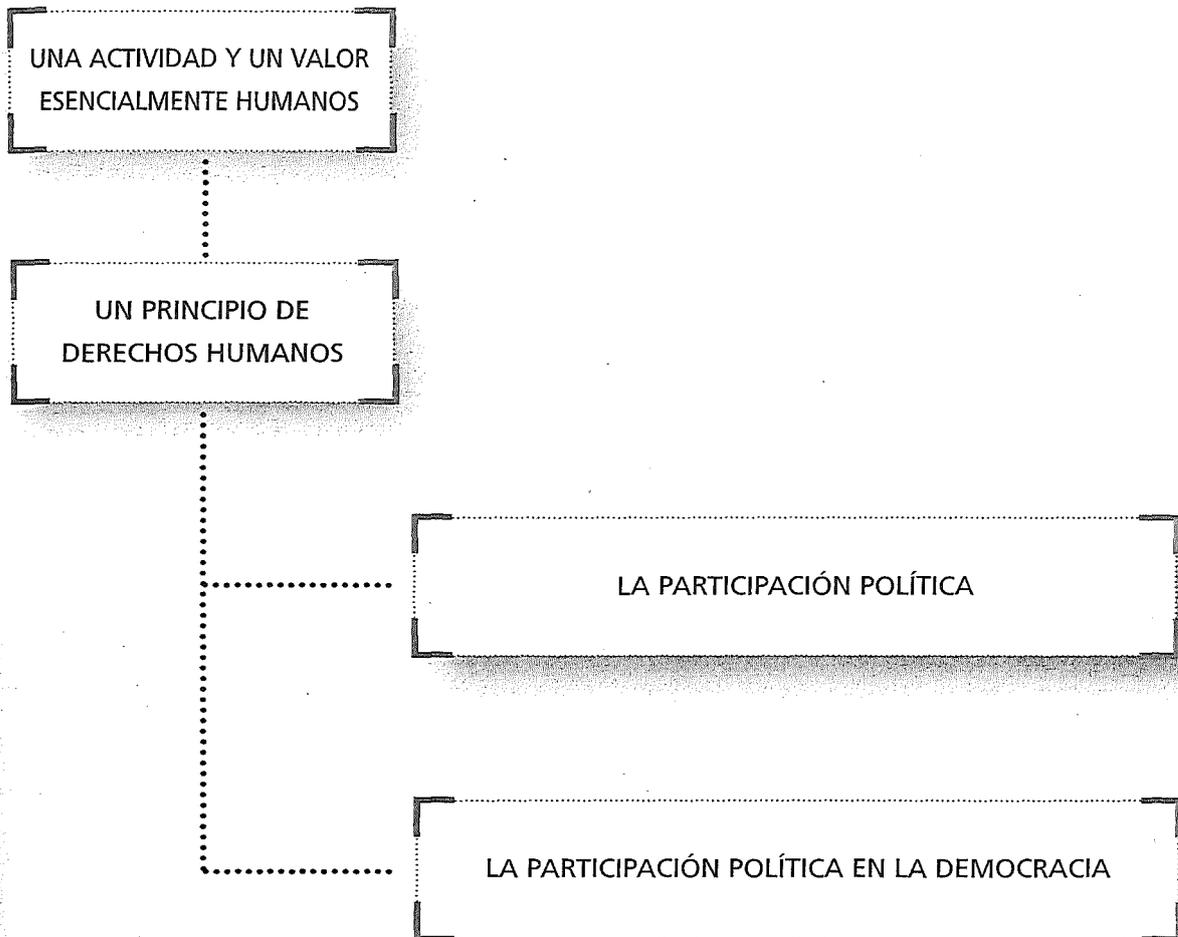


POR SUPUESTO, NO TENGO LA FORMULA PARA SALVAR
A LA HUMANIDAD. NI SIQUIERA PARA SALVARME YO.
PERO PIENSO QUE EL MUNDO NO ES PARA DEJARLO
SER MUNDO DE CUALQUIER MANERA.
SINO PARA HACERLO NUESTRO MUNDO.
A IMAGEN DE NUESTROS SUEÑOS.
DE NUESTROS DESEOS

Gonzalo Arango (colombiano)



Esquemas de contenidos



Actividad de motivación

La organización^(*)

Para empezar a pensar sobre por qué y cómo "tomamos parte"

1. Objetivo

La importancia del trabajo colectivo. La planificación y la dirección del trabajo



2. Materiales

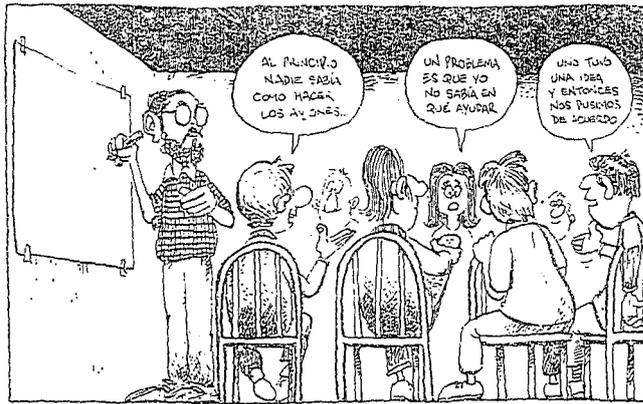
Tijeras, pegamento o goma, papel, cartulina (1 juego de material para cada equipo que se forme).

3. Desarrollo

1. Se forman equipos de un máximo de 8 personas.
2. En cada equipo, quien coordina, nombra a un observador (un "ojo"), el cual debe fijarse cómo se organiza el grupo para realizar el trabajo.
3. A cada equipo se le entrega el material necesario.
4. Terminado el tiempo, se pasa a plenario donde cada grupo va mostrando su "producción" y se ve cuál fue el ganador.



^(*) Fuente: CEDEPO, Centro Ecuaménico de Educación Popular.



5. Empezando por el grupo ganador, cuentan cómo realizaron el trabajo, los problemas que tuvieron, etc. Quien coordina va anotando en la pizarra o papelógrafo.
6. Una vez que el grupo dice cómo trabajó, el observador cuenta cómo vio trabajar al grupo.
7. Posteriormente se pasa a una discusión en plenario, partiendo de lo que se anotó en el papelógrafo.

4. Discusión



En la discusión se puede analizar la importancia de: la planificación, la dirección en un trabajo colectivo, la utilización de recursos, la división del trabajo.

Lo relacionado con el trabajo colectivo: compartir conocimientos, el valor de la crítica y autocrítica. (Este último, por ejemplo, se puede discutir a partir del papel que juega el observador). Valores de solidaridad grupal.

Como en toda dinámica los elementos simbólicos los relacionamos luego con la vida real.

5. Variaciones



La misma mecánica, sólo que se hacen dos etapas de producción: Primera: igual que la anterior, pero en el plenario se muestra la "producción" y las anotaciones del compañero que está observando, sin discusión.

Se inicia la segunda fase: volviendo al trabajo de grupos bajo las mismas condiciones con la indicación de corregir lo que los observadores han dicho.

Se regresa al plenario a comparar los resultados de las dos fases y a la discusión.

Esta variante ayuda a profundizar en la importancia de evaluar críticamente el trabajo colectivo de manera permanente, para ir aprendiendo de los errores.

Una actividad y un valor esencialmente humanos

Ser parte y ser partícipe

Como hicimos en una oportunidad anterior, comenzaremos la Unidad examinando la palabra que le da título. Pensar y repensar las palabras, urgarlas y, ¿por qué no?, jugar con ellas, es tarea entretenida que puede llegar a ser también muy esclarecedora. **Las palabras son una convención**, una creación cultural de los pueblos, y por eso mismo **nos ofrecen una vía de acceso –a la vez lógica, histórica y social– a los conceptos que representan**. Además, sobre todo en esta Unidad, iremos descubriendo cómo las convenciones –en especial, el lenguaje– tienen gran relevancia para el tema que nos ocupa. Pero... vamos por partes. (Pues, por cierto, en las partes está el origen del concepto que tenemos entre manos...).

Participación es la acción de participar. Quien participa "forma parte" de algo mayor, que lo supera y lo trasciende. El todo es más que una suma de partes. Los seres humanos formamos parte de muchas agrupaciones que tienen un sentido mayor que cada uno de sus integrantes: familia, grupos sociales diversos, nación, comunidad de los humanos.

Pero "**formar** parte" es apenas una parte del concepto. Participar es, también, "**tomar** parte" en la vida y el destino de las agrupaciones que integramos. Esto es, intervenir, opinar, y sobre todo, decidir sobre las cuestiones que tienen que ver con el grupo y que, como parte de él, también nos afectan.

"Formar parte de" y "tomar parte en" conjuntos mayores que cada individuo, éstos son los dos componentes del significado del término "participar".

Participar es una actividad natural del ser humano. Y también exclusiva, pues sólo las personas son capaces de realizar los dos componentes del concepto "participación". No diríamos que los átomos participan en la molécula, ni los árboles en el bosque, ni las abejas en el enjambre del panal. Son parte de esas entidades mayores, sí; pero no toman parte de ellas. No intervienen, ni mucho menos de-

ciden sobre la organización y la suerte de sus agrupaciones. Su ser parte, su pertenencia, les viene impuesto por las leyes físicas o biológicas que los regulan y que determinan en ellos un comportamiento ya programado por la naturaleza. No hay decisiones individuales que incidan en el destino del conjunto.

A diferencia de otros seres vivos –y de sus parientes cercanos, los animales– el ser humano no tiene un comportamiento rígidamente programado. Su condición de ser libre le permite discernir, elegir y modificar sus elecciones constantemente: desde la estructura de su lenguaje hasta sus pautas de vida personal y formas de organizarse en comunidad. Por eso, las agrupaciones humanas no son “naturales” (en el sentido de impuestas por la naturaleza) ni inmutables a través del tiempo, como lo son las de los animales, aún los más desarrollados y gregarios.

Cuando hablamos de “sociedades animales”, lo hacemos en un sentido figurado, como una metáfora personificada, humanizante. Sólo las comunidades humanas son “sociales”; es decir, sociedades en todo el significado de la palabra, porque son resultado de la construcción colectiva de sus miembros, sus “partícipes”.

Los seres humanos participan en las cuestiones que les conciernen como una actividad vital, desde muy pequeños. Esa actividad aumenta y se hace más compleja a medida que crecen, como resultado del desarrollo de su conciencia y su personalidad, pero en realidad está presente desde la infancia. Lo han hecho siempre, desde sus orígenes como especie, y lo seguirán haciendo, porque es consecuencia inevitable de sus atributos intrínsecos, tales como la libertad, la racionalidad, el espíritu solidario y la capacidad para transformar su entorno.

El todo y las partes. Condiciones para una participación plena

Reconocer que participar es una actividad espontánea, necesaria y prácticamente inevitable en los seres humanos por su condición de tales, es demasiado general. Como ya apuntamos, a lo largo de nuestra vida todos integramos diversas agrupaciones y nos involucramos en numerosas actividades colectivas. O sea, participamos, de una u otra manera.

Pero... decir “de una u otra manera” reclama más reflexión. Si no, el enunciado resulta tan general, tan amplio, que en él cabe todo, pero no se puede discriminar nada con claridad.

Hay distintos grados de participación. Integrar un grupo o involucrarse en una actividad no implica siempre la misma intensidad de involucramiento o compromiso con lo que hacemos y con quienes lo hacemos; ni el mismo tipo de contribución afectiva e intelectual hacia la empresa común.

Esto ocurre a menudo en todos los órdenes de la vida. Se puede compartir con parientes una misma casa sin actuar realmente como miembro de una familia; ir a clase, responder preguntas, rendir exámenes, sin tener injerencia en la vida general del colegio; cumplir un horario y una función en un empleo sin tener ninguna intervención en la organización del trabajo colectivo... Lo mismo puede pasar en otras agrupaciones, pequeñas o grandes: equipos de trabajo, grupos de amigos, organizaciones y toda una nación.

Cuando aquí hablamos de participación como un valor humano, tenemos como ideal-meta la participación plena de las personas. Es decir, aquella que permite en mayor medida que cada miembro del grupo despliegue sus atributos y potencialidades individuales y haga aportes decisivos a la vida del conjunto.

Para que la participación plena sea posible tienen que cumplirse ciertas condiciones, tanto respecto al **ámbito** en el que se da, como respecto al **rol y la actitud de los partícipes**.

Por **ÁMBITO** entendemos el grupo o actividad colectiva que representa la empresa común, el todo que cobra vida por el aporte de las partes (por ejemplo, familia, escuela, organización vecinal, nación). Para que la participación sea plena, éste todo debe organizarse de tal modo que permita a sus miembros:

- (1) **Actuar con libertad.** Cada integrante debe poder llevar a cabo acciones concretas que reflejen sus sentimientos y opiniones auténticas, para que su participación no se quede en la simple presencia física (participación pasiva), ni sea consecuencia de imposiciones ajenas (participación coaccionada).
- (2) **Intervenir en la toma de decisiones.** El criterio de cada integrante debe tomarse en cuenta a la hora de decidir las cuestiones de relevancia para el grupo. Sin intervención en las decisiones –según las normas que el mismo grupo se haya fijado de antemano– la “participación” no pasa de ser un nombre vacío de contenido (participación nominal).

En cuanto al **PARTÍCIPE**, para que su participación pueda llamarse plena, debe reunir algunas condiciones:

- (1) **Ser respetuosa de la participación de los demás.** Como seres libres e iguales en dignidad y derechos, hemos de recono-

cer y defender la libertad, la dignidad y los derechos de los demás tal como lo hacemos con los propios. Hay que desterrar las discriminaciones y cultivar el principio de tolerancia mutua.

- (2) **Ser crítica.** Cooperar con otros y trabajar en conjunto no niega nunca (¡ni debe negar!) el carácter único y especial de cada persona. No transforma al individuo en autómatas, ni al conjunto en una masa indiferenciada. Por eso, participar no es entregarse incondicionalmente al grupo, identificarse con él sin cuestionamientos. Es aportar desde la propia individualidad, con acciones y razones surgidas de la manera sincera que cada uno tiene de ver las cosas, aunque no coincida con la de los otros y hasta le cree problemas por ello.
- (3) **Ser responsable.** Al participar estamos ejerciendo un derecho a actuar que al mismo tiempo nos impone asumir responsabilidad por nuestros actos. Esto significa, ante todo, analizar con cuidado la razón de nuestras conductas y sus posibles efectos y, después, reconocer con honestidad lo que hacemos y ser capaz de justificarlo ante los demás, aceptando las consecuencias que se deriven de nuestra conducta.

Por partes iguales. Relación entre valores

Querer y poder tomar parte decisoria en los asuntos que nos afectan está, pues, ligado a nuestra condición de **personas**. Por esto, la PARTICIPACIÓN está íntimamente relacionada con los otros valores humanos que hemos analizado antes: **Libertad, Igualdad y Solidaridad**.

Pensemos... **Tomar parte plenamente en una actividad, o en una agrupación, es posible sólo porque somos libres.** Porque como individuos podemos elegir, sin estar sujetos a fuerzas externas o leyes genéticas que nos impongan fatalmente un único curso de acción. Somos capaces de decidir, por nosotros mismos, entre más de una opción posible.

Puede que no siempre estemos en condiciones de optar por lo que nos parece más apropiado o conveniente; puede que las circunstancias nos enfrenten a opciones restringidas. Pero siempre nos queda más de una. En los casos extremos, por lo menos, podemos decidir entre hacer o no hacer. Esta condición irrenunciable de la libertad nos permite participar en un sentido que le está vedado a los animales.

Por otra parte, la auténtica participación sólo se da en el marco de la libertad: cuando las reglas de organización del conjunto reconocen y respetan la libertad individual de los partícipes y cuando cada

participe ejercita y hace valer su libertad individual.

La participación, además, es posible porque somos iguales unos a otros (entiéndase iguales "en dignidad y derechos", tal como analizamos en una Unidad anterior). No puede existir en un contexto donde algunos de los participantes sean considerados en esencia "mejores" o "superiores" a otros. Tal concepción –sea explícita o encubierta– le quita sentido al término, porque con ese supuesto es muy difícil que a todos se les reconozca igual derecho a la hora de decidir, en particular a los considerados "inferiores". Y, como dijimos, la posibilidad de tomar parte en las decisiones colectivas es lo que define el verdadero participar.

Lo anterior no quiere decir que en cualquier grupo o actividad organizada no haya diferencias entre los participantes; de hecho siempre las hay. Varían las características individuales o la condición en que se encuentra cada persona; sus funciones dentro del grupo, su experiencia, atribuciones o responsabilidades. Pero son diferencias circunstanciales, o convenidas por el grupo: nunca pueden ser diferencias en la dignidad esencial, ni en los derechos básicos de cada uno como persona.



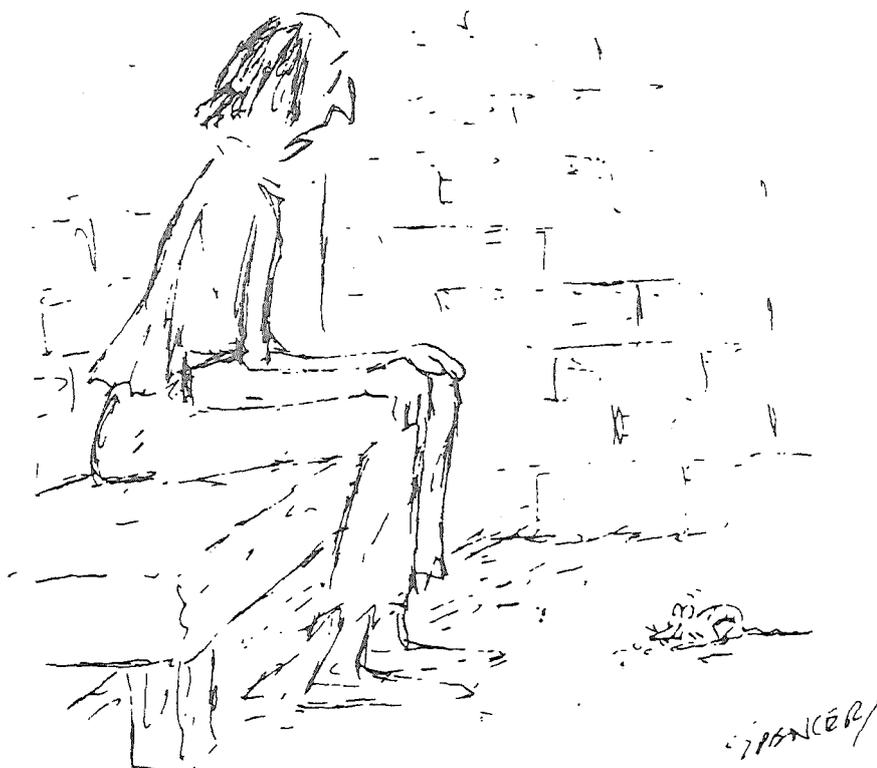
-¡¡¿CÓMO QUE NO REMA MÁS?!!...
¡¡ME EXTRAÑA, FERNÁNDEZ!!!
¿¿ESTAMOS O NO ESTAMOS
TODOS EN LA MISMA BARCA??

Finalmente, **la participación supone también la solidaridad humana**. Se participa en **una empresa colectiva, que supera y trasciende a los individuos porque se reconocen los vínculos de cada uno con los otros**; porque hay necesidades comunes a todas las personas que pueden ser mejor atendidas si se suman cooperativamente los esfuerzos individuales; porque existen intereses compartidos por los que todos debemos velar activamente. Usando un dicho popular, porque "estamos todos en la misma barca". Claro que... ¡no como parecen entenderlo los personajes de la tormentosa caricatura que acompañamos! Algo está fallando en su idea de lo que es una empresa común y un esfuerzo compartido, ¿verdad?

Lo dicho explica por qué entendemos la participación no sólo como una actividad, sino también como un **valor** esencialmente humano. Un valor en sentido ético, psicológico y social. Las personas espontáneamente buscamos ser y tomar parte en cuestiones que nos conciernen y afectan. Cuando fuerzas externas prohíben o limitan nuestra participación, la reclamamos por distintos medios. Porque, sin ella se nos limita también el ejercicio de nuestra libertad, nuestra condición de iguales en dignidad y derechos y nuestros vínculos solidarios con los demás. En suma, se nos rebaja en nuestra condición humana.

Un principio de Derechos Humanos

"YO TRATÉ DE FORMAR UN SINDICATO, ¿Y TÚ?"



Los derechos de participación

La anterior reflexión sobre la participación como actividad y valor esencial para las personas nos ayuda a entender por qué es otro principio básico de Derechos Humanos. Recordemos que el punto clave de la doctrina de Derechos Humanos es que estos derechos, además de ser naturales a los seres humanos por su condición de tales, son legalmente exigibles. De cada uno de los principios de Derechos Humanos se derivan derechos concretos, que deben ser reconocidos a todas las personas por la legislación de los estados nacionales y respetados por los gobiernos en forma efectiva, sin discriminaciones.

Sugerencia: Averiguaremos las normativas jurídicas vigentes en relación al tema: Constitución Nacional, Estatutos Organizativos de la ciudad de Buenos Aires, Estatutos Gremiales, Estatutos Fundacionales de Entidades Civiles, etc.

De todos y para todos

Derechos derivados del Principio de Participación reconocidos en los Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos

Derecho de Reunión

Es la facultad que tiene todo individuo de participar en manifestaciones públicas o en asambleas transitorias en relación con sus intereses comunes de cualquier naturaleza. Es un derecho fundamental como mecanismo para facilitar la actuación de las comunidades, grupos y asociaciones en la defensa de asuntos de su interés.

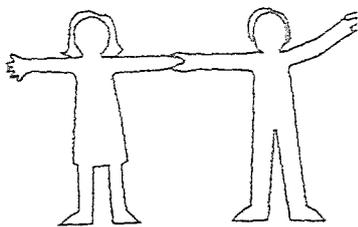
El sujeto activo o beneficiario del derecho es la persona humana; pero su ejercicio se realiza colectivamente, de manera pública y transitoria. Por esto se reconoce el derecho en forma genérica, como un derecho de grupo.

Derecho de Asociación

Se asemeja al derecho de reunión en cuanto se le reconoce a cada persona, pero entendiendo siempre que se ejercita en grupo. Se distingue de aquél porque la "asociación" es una agrupación humana organizada y permanente, no temporal o transitoria como lo es la "reunión".

Los fines de la asociación pueden ser ideológicos, religiosos, políticos, económicos, laborales, sociales, culturales, deportivos o de cualquier otra índole.

Los instrumentos internacionales de Derechos Humanos destacan que las personas tienen el derecho a asociarse libremente, o sea, pueden hacerlo o no hacerlo, según su libre voluntad. Por esto hay que entender que todos tienen el derecho a integrar asociaciones; pero también que nadie puede ser compelido u obligado a asociarse. (Convención Americana de Derechos Humanos).



Derechos Políticos

Comprenden el derecho de todas las personas, legalmente capacitadas a:

- participar en la dirección de los asuntos públicos de su país, directamente o por medio de representantes libremente elegidos;
- elegir mediante el voto;
- ser elegidos, y
- tener acceso a las funciones públicas.

A diferencia de otros Derechos Humanos que pertenecen por igual a todos los individuos de la especie, los beneficiarios de los derechos políticos son los **ciudadanos** de cada país. En consecuencia, los instrumentos internacionales aceptan que la ley del país puede reglamentar el ejercicio de los derechos y oportunidades políticas; pero únicamente con base en las siguientes razones: edad, nacionalidad, residencia, idioma, instrucción, capacidad civil o mental, o condena por juez competente en proceso penal. (Convención Americana de Derechos Humanos).

Si, como decíamos, participar en las cuestiones que le conciernen es algo tan natural y necesario para los seres humanos, ¿por qué consagrar "derechos de participación"? Precisamente porque, a lo largo de la historia de la humanidad, éstos muchas veces les fueron

Declaración

Artículo 20

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacífica.
2. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

Artículo 21

1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.
2. Toda persona tiene derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.
3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

Declaración Universal de los Derechos Humanos

prohibidos o limitados a muchos individuos o grupos sociales particulares. Su negación ha sido una consecuencia práctica de concepciones filosóficas y ordenamientos legales restrictivos, que desconocían la libertad e igualdad de las personas. (Un repaso de las Unidades anteriores nos proporciona numerosos ejemplos...).

Desde una perspectiva de Derechos Humanos, hoy día se considera la participación como un **principio democrático** según el cual **toda persona tiene derecho a intervenir en el proceso de toma de decisiones y en la realización de las metas políticas, económicas, sociales y culturales de su sociedad**. En ocasiones, el concepto se usa como sinónimo de "integración", para determinar cómo y en qué medida el individuo se incorpora a la comunidad. Más comúnmente, el término se asocia a la "participación política": intervenir en un acto o proceso político, o ser parte de un organismo, de un grupo o de una comunidad política.

Formas y ámbitos de participación

La participación política es la más difundida de las formas de participación y la más ampliamente reconocida por la cultura occidental. Esto es el resultado de un largo proceso histórico que se inició –con restricciones– en la Grecia antigua, y se amplió a partir de los grandes movimientos revolucionarios del siglo XVIII: las revoluciones norteamericana (1776) y francesa (1789). Entre las conquistas más importantes de estos movimientos están el reconocimiento de la ciudadanía plena a los habitantes del país y los derechos políticos: el derecho a participar en el gobierno del país, directamente o indirectamente por intermedio de representantes libremente elegidos, a votar y a ser elegido y a tener acceso a los cargos públicos.

El énfasis en la participación política y la actividad del individuo en la **comunidad política** no implica ignorar otras formas o ámbitos de participación. Esta también ocurre en esferas de la vida que no guardan una relación directa con el gobierno del Estado, tales co-

Los hombres, las familias y los diversos grupos que constituyen la comunidad civil, son conscientes de su propia insuficiencia para lograr una vida plenamente humana y perciben la necesidad de una comunidad más amplia, en la cual todos conjuguen a diario sus energías en orden a una mejor procuración del bien común. Por ello forman comunidad política según tipos institucionales varios.

Concilio Vaticano II

mo el hogar, el barrio o vecindario, la escuela, el lugar de trabajo diversos grupos que comparten intereses especiales (profesionales, comerciales, artístico-culturales, deportivos, etc.). Estos agrupamientos, en su conjunto, constituyen la llamada **comunidad civil**. Aquí se dan formas de participación colectiva que se suelen denominar "participación social" o "cívica".

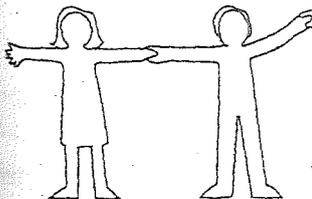
La participación social o cívica tiene gran variedad de manifestaciones, desde las más formales hasta las informales. Hablamos de actividades formales de participación cuando están organizadas de manera reglamentada y estable, como en el caso de asociaciones o clubes, comités de acción, campañas. Llamamos informales a aquellas acciones que se organizan espontánea y circunstancialmente, como es el caso de actos ocasionales para apoyar o protestar ante un hecho concreto.

Aunque reconocemos que las formas de participación de las personas en los asuntos de interés colectivo no se reducen sólo a la participación política, en el resto de esta Unidad nos centraremos en ella. Creemos que, de todos los ámbitos en los que un individuo puede participar, el más abarcador y complejo es el que tiene que ver con el gobierno de su sociedad. Las razones son varias.

La participación política tiene alcances más amplios que otras, porque involucra a todos los miembros de una comunidad. Presenta agudos conflictos de intereses entre individuos y grupos sociales, los que en una sociedad democrática han de dirimirse respetando los derechos de todas las partes. Los problemas que deben resolverse y las decisiones que se tomen tienen repercusiones más profundas, porque afectan la vida diaria de todos los sujetos, incluyendo la de aquellos que aún no han nacido: las generaciones venideras. Las decisiones políticas del presente siempre moldean el futuro...

En el ámbito político, ejercitar una participación plena impone exigencias especiales a los partícipes. Entre ellas, que actúen dentro del marco de normas legales democráticamente establecidas por su sociedad; que conozcan los asuntos de interés común; que reflexionen críticamente sobre ellos; que decidan fundada y responsablemente, y que se comprometan después con el cumplimiento de lo resuelto. Ninguna de estas acciones es sencilla, ni las personas pueden hacerlas de manera intuitiva o espontánea. Requiere de conocimiento, discusión y experiencia práctica. Requiere, en suma, de una educación para la actividad política.

Con esta Unidad queremos contribuir a esa educación de nuestros jóvenes.



La participación política

Empecemos por las actitudes...

La palabra **política** se deriva de la griega "polis", que significa "ciudad". En la Grecia antigua, la política comprendía las actividades relacionadas con la organización y el gobierno de la ciudad. Dado que entonces las ciudades griegas eran autónomas, cada una constituía un verdadero Estado. De allí que, en la historia posterior, el término se generalizó para indicar todo lo relacionado con el gobierno del Estado.

En Grecia, la política era una actividad muy valorada y respetada. No todas las personas tenían acceso a ella. Sólo podían participar los ciudadanos: los varones libres, mayores de treinta años y que hubieran nacido dentro de los muros de la "polis". Quienes reunían estas condiciones intervenían directamente, en condiciones de igualdad, para decidir todos los asuntos concernientes a la vida de la ciudad o, como también se le llamaba, en la "**res publica**" (= la cosa pública). La participación en política era considerada un derecho natural y una responsabilidad de los ciudadanos – entendiendo siempre este concepto dentro de los límites mencionados, es decir, excluyendo a los esclavos, los varones jóvenes, los extranjeros y las mujeres.

Hoy día, en muchos lugares, para la gente común la política tiene mala fama y genera no pocas resistencias. Es frecuente escuchar opiniones como "¿Para qué sirve hacer política?" "¿Quién entiende de política!" o "Eso no es para mí". Estas palabras reflejan un gran desconocimiento de las implicaciones de la política para la vida cotidiana de los hombres y mujeres concretos. Hay también muchos escépticos, que descreen de cualquier actividad colectiva: "Nada se consigue, nada cambia", "Es perder el tiempo". Y están los que generalizan experiencias negativas: gobernantes ineptos, mentirosos, deshonestos, que defraudaron las expectativas de quienes confiaron en ellos: "Ya ves lo que pasó con Fulano", "¿Y qué hizo Mengano?" "Son todos unos ladrones, sólo buscan enriquecerse", "Siempre engañan al pueblo, jamás cumplen sus promesas".

Preguntando al azar a personas de cualquier edad, sexo o condición social solemos encontrar este tipo de opiniones, que sirven para justificar la apatía o la resistencia por la actividad política. Las actitudes

hacia la política ya no son las de los ciudadanos de las antiguas ciudades griegas. En el mundo occidental, si bien las circunstancias históricas han cambiado mucho, el sentido de lo que representa intervenir en la vida pública, sigue la tradición iniciada en aquellas lejanas polis griegas.

Detengamos la reflexión en este concepto de participación política o pública, más allá del espacio íntimo de la vida privada.

Política y libertad individual

Desde un punto de vista individual, la participación política nos lleva a pensar sobre el origen y los efectos de nuestras conductas.

El filósofo español Fernando Savater nos recuerda cuánto tiene que ver la política con la ética. En esencia, ambas son formas de considerar lo que uno va a hacer; o sea, cómo va a emplear su libertad. En las dos, es una elección individual lo que da origen a cualquier acción.

Claro, hay diferencias entre las dos perspectivas. La actitud ética es algo personal, vinculado con las decisiones que un individuo toma sobre sí mismo y considerando lo que cree mejor para su propia vida. La actitud política es una perspectiva que sobrepasa lo personal, que se plantea la acción concertada con los demás: la coordinación con otros muchos para atender lo que afecta a todos. La manera de decidir y los resultados de la decisión también son diferentes. Una decisión ética sólo depende de la voluntad de uno mismo y se concreta en acciones individuales. En política, hay que contar con la voluntad de muchos otros y lo que se busca es crear normas, leyes, instituciones; es decir, formas duraderas de organización colectiva.

En política, tomar decisiones es más complicado, consume más tiempo y se corren más riesgos de que las cosas no salgan siempre como se deseaba. Además, en el mundo contemporáneo, a diferencia de las pequeñas ciudades griegas, los Estados son grandes y la estructura del gobierno es muy especializada. Esto impone mecanismos de participación indirectos y que requieren cierta especialización y experiencia. Las decisiones no están al alcance de la mano, ni son fácilmente controlables por los ciudadanos comunes y corrientes. Pero... ¿son estas razones suficientes para negarse el derecho y la responsabilidad de actuar políticamente? ¿No sería semejante a negarse a actuar éticamente en la vida privada cuando hay que enfrenar decisiones difíciles o comprometedoras?

Como personas libres e iguales unos a otros, siempre podemos decidir. Es más, nos guste o no, querámoslo o no, siempre decidimos. Has-

ta cuando por ignorancia, apatía o miedo, nos negamos a decidir. En estos casos estamos decidiendo dejar que otros tomen decisiones por nosotros. En la política, quien voluntariamente se niega a participar está cediendo voluntariamente una porción de su libertad individual.

La vida de cada humano es irrepetible e insustituible: con cualquiera de nosotros, por humilde que sea, nace una aventura cuya dignidad estriba en que nadie podrá volver a vivirla nunca igual. Por eso sostengo que cada cual tiene derecho a disfrutar de su vida del modo más humanamente completo posible, sin sacrificarla a dioses, ni a naciones, ni siquiera a conjunto entero de la humanidad doliente.

Pero por otra parte, para ser plenamente humanos tenemos que vivir entre humanos, es decir, no sólo *como* los humanos sino también *con* los humanos. O sea, en sociedad. Si me desentiendo de la sociedad humana de la que formo parte (y que hoy me parece que ya no es del tamaño de mi barrio, ni de mi ciudad, ni de mi nación, sino que abarca el mundo entero) seré tan prudente como quien yendo en un avión gobernado por un piloto completamente borrado, bajo la amenaza de un secuestrador loco

armado con una bomba, viendo como falla uno de los motores, etc... (puedes añadir si quieres alguna otra circunstancia espeluznantes), en lugar de unirse con los restantes pasajeros sobrios y cuerdo para intentar salvarse, se dedicara a silbar mirando por la ventana o reclamara a la azafata la bandeja del almuerzo.

Los antiguos griegos (tipos listos y valientes por los que ya sabes que tengo especial devoción), a quien no se metía en política le llamaron *idiotés*, una palabra que significa persona aislada, sin nada que ofrecer a los demás, obsesionada por las pequeñeces de su casa y manipulada a fin de cuentas por todos. De este "idiotés" griego deriva nuestro *idiota* actual, que no necesito explicarte lo que significa.

Pues resulta que el mensaje (...) puede resumirse en tres palabras: ¡no seas *idiota*!

Fernando Savater, Política para Amador (*)

Política y vida social

Desde un punto de vista colectivo, la participación política nos lleva a pensar sobre la vida en sociedad. En otras palabras, ¿qué hace posible que una suma de personas pueda funcionar como una comunidad, como una entidad reconocible por encima de las partes que la componen?

El elemento de unión entre los miembros de una comunidad son las **convenciones sociales**. Son normas establecidas por acuerdo (una especie de pactos que se han "convenido") y que, en general, los miembros del grupo reconocen como aceptables y practican. Incluyen numerosas creencias y maneras de actuar y relacionarse unos con otros: desde cómo vestirse, con qué alimentarse, hasta cómo emparentarse y expresarse. El conjunto de convenciones que articulan la vida de un grupo humano constituyen la **cultura** de ese grupo.

(*) Savater, Fernando (1992). *Política para Amador*. Editorial Ariel, Barcelona.

En la vida política los hombres no son simplemente productores de bienes económicos, cuyo valor habría de depender únicamente de su capacidad de producción, sino que son ciudadanos, reconocidos como tales por todos, y cuyos derechos fundamentales —los que pertenecen al hombre en cuanto tal— se hallan protegidos. Además en la sociedad política el hombre escapa de los estrechos límites de su familia, de su grupo, de su clan, para entrar en una comunidad más vasta, y por consiguiente, más rica y más enriquecedora.

Sus obligaciones, sus responsabilidades, se vuelven más amplias, porque ya no tienen que ver con intereses particulares o de grupo, sino con el bien común de la comunidad en su totalidad. La búsqueda de un bien más vasto que el del individuo y el del grupo ayuda al hombre a volverse más plenamente hombre y, en consecuencia, a realizar una vida más plenamente humana.

R. Tucci. En: Vidal, Marciano-Santidrian, Pedro R., *Ética social y política*. Edic. Paulinas-Edic. Verbo Divino, Madrid (1981).

Metafóricamente, son como las bisagras que enlazan a los distintos miembros del cuerpo social y le permiten actuar como una unidad.

Las convenciones son imprescindibles; sin ellas los seres humanos no podemos convivir. Basta pensar sólo en una: **el lenguaje**. O, en términos más concretos, los lenguajes del mundo, que permiten a las personas comunicarse entre sí.

Es importante comprender que son creaciones humanas, invento conjunto de muchas personas, a lo largo del tiempo, y no leyes naturales impuestas por un orden físico superior al hombre. Por eso no son inamovibles (como el orden de los días y las noches determinado por la rotación de nuestro planeta); sino cambiantes según el grupo humano, el lugar y el momento histórico que analicemos. Cuando cambian las condiciones históricas, las convenciones del pasado pueden ser cuestionadas y los miembros del grupo rebelarse contra ellas. Los pactos se rompen. Pero el resultado no es nunca acabar con las convenciones como tales, por ser normas colectivas; sino transformarlas en otras más apropiadas para las nuevas condiciones.

Ya que no tenemos, como otras especies animales, pautas de conducta instintiva, programadas por la naturaleza en nuestros genes, debemos crearlas y convenir en su acatamiento. Sin ello, caeríamos en un estado puramente animal, donde imperaría la ley de la jungla: unos contra otros, enfrentados hasta la muerte del contrincante o la propia. En este contexto, el más fuerte o resistente tiene mayores posibilidades de acabar con los más débiles.

Además del lenguaje, otras dos convenciones cruciales para la convivencia humana son las **pautas de organización grupal** y la **existencia de autoridades reconocidas**. Esto es, las reglas o leyes definidas para guiar la conducta de todos, y los puestos de mando establecidos al interior del grupo para garantizar que las reglas colectivas se cumplan. Estas convenciones contribuyen a resolver los conflictos internos de manera racional, reduciendo las posibilidades de enfrentamientos violentos que podrían destruir al grupo.

Hacer política es, sencillamente, tomar parte en la creación y el mantenimiento —o la transformación— de las convenciones que regulan la organización y el gobierno de nuestra sociedad. Es una actividad que sólo es posible para los seres humanos (todos ellos, aunque durante buena parte de la historia, unos pocos se la hayan restringido a otros muchos...). Por eso el filósofo griego Aristóteles, ya en el siglo IV antes de Cristo, definió al individuo humano como un "animal político".

La política al igual que Anteo en el mito griego, puede permanecer perpetuamente joven, fuerte y vigorosa mientras mantenga sus pies firmemente asentados sobre la Madre Tierra. Vivimos en una condición humana, por lo cual nos es imposible captar a través de la política un ideal absoluto, según pensaba Platón con encantadora ingenuidad. Pero la superficie de la tierra varía enormemente, y siendo humanos somos inconstantes y tenemos muchos ideales diferentes y nos vemos obligados a anticipar el futuro así como a gozar los frutos del pasado, de suerte que la política tampoco puede ser una "actividad puramente práctica e inmediata", como se precian de sostener los que no ven más allá de sus narices.

Con harta frecuencia se mira a la política como una pariente pobre, intrínsecamente dependiente y subsidiaria; rara vez es ensalzada como algo con vida y carácter propios. La política no es religión, ética, derecho, ciencia, historia o economía; ni lo resuelve todo, ni está presente en todas partes; y no es ninguna doctrina política, como el conservadurismo, el liberalismo, el socialismo, el comunismo o el nacionalismo, aunque puede contener elementos de la mayoría de estas cosas. La política es política, y debe valorarse en sí misma, no porque sea "semejante" a algo o "sea realmente" alguna otra cosa más respetable o peculiar. La política es la política. La persona que desea no ser molestada por la política y que la dejen en paz resulta ser el

aliado inconsciente de aquellos para quienes la política es un obstáculo molesto a sus buenas intenciones de no dejar nada en paz.

La política brota de la aceptación del hecho de la existencia simultánea de diferentes grupos, y con ello de intereses distintos y tradiciones diversas, dentro de una unidad territorial bajo una autoridad común. No importa mucho cómo llegó a formarse esa unidad: por costumbre, por conquista o por circunstancias geográficas. Lo que importa es que su estructura social, en contraste con algunas sociedades primitivas, sea suficientemente compleja y variada para hacer de la política una respuesta plausible al problema de gobernarla, o en todo caso al problema de mantener el orden. Pero el establecimiento del orden político no es en modo alguno cualquier orden; marca el nacimiento, o el reconocimiento, de la libertad. Porque la política representa, por lo menos, cierta tolerancia de diferentes verdades, cierto reconocimiento de que el gobierno es posible, y en rigor lo más deseable, en medio de la pugna abierta de los intereses rivales. La política está constituida por las acciones públicas de los hombres libres. La libertad es el aspecto privado de las acciones públicas de los hombres.

Bernard Brick, En defensa de la Política.

Taurus Ediciones, Madrid, 1968.

El pensamiento sobre la sociedad

Es importante remarcar —pecando de insistentes— que tanto el tipo de organización como de gobierno que se da en cualquier sociedad son convencionales. Y lo son porque, durante muchos siglos, las personas creyeron (o fueron inducidas a creer) que ciertas formas de organizar la sociedad y sus autoridades eran resultado de un orden natural, establecido por fuerzas sobrehumanas: la naturaleza, los dioses o un dios en particular. Tales concepciones justificaban

que los individuos o grupos gobernantes (brujos, castas sacerdotales o familias reales de presunto origen divino) tuvieran un poder absoluto sobre el resto de la población y que no se concibiera siquiera la idea de que todos podían participar en la "cosa pública". ¿Cómo podría atreverse, un simple humano, a opinar sobre una obra divina?

Fue un largo proceso histórico de pensamiento y de luchas el que condujo a reconocer que la legitimidad de la organización de una comunidad y sus autoridades se deriva de la voluntad concertada de los integrantes de esa comunidad. Así, se llega a comprender que **el rol de cualquier gobierno es servir a su comunidad** (y no ser servido por ella), **porque es la comunidad quien le otorga representatividad y poder para que ejecute funciones útiles al conjunto.**

Una de esas funciones del gobierno que ya mencionamos es resolver los conflictos que pongan en peligro la armonía colectiva. Es una función de disuasión, de control y puede llegar a ser de sanción.

Otras funciones son de carácter más constructivo, como llevar a cabo acciones que requieren coordinar los esfuerzos de muchas personas y que difícilmente éstas podrían hacer en forma aislada. Por ejemplo, construir obras de beneficio general (camino, puentes, plantas de energía, edificios públicos, etc.); asistir a los afectados por catástrofes naturales; velar por los sectores más débiles y desvalidos de la comunidad (niños, ancianos, grupos marginados, etc.); prevenir males que pueden afectar al conjunto (epidemias, plagas, destrucción del medio ambiente, etc.); conservar tradiciones importantes para la identidad del grupo (patrimonio histórico, manifestaciones artísticas y culturales, etc.) y garantizar a todos igualdad de oportunidades para alcanzar una vida plena y feliz (alimentación, salud, educación, vivienda, etc.).

Como principio abstracto, el planteo de Spinoza es muy comprensible. Y harto razonable. La política es una actividad noble y más que útil, indispensable para las sociedades humanas. Estas reflexiones hechan por tierra los prejuicios que justifican algunas actitudes que comentamos al inicio, resultantes de la ignorancia, la irresponsabilidad o la cómoda indiferencia.

Sin embargo, cuando examinamos manifestaciones políticas concretas —sociedades reales, que existen en un tiempo y lugar determina-

De los fundamentos del Estado se deduce evidentemente que su fin último no es dominar a los hombres, no acallarlos por el miedo o sujetarlos al derecho de otro, sino por el contrario libertar del miedo a cada uno para que, en tanto que sea posible, viva con seguridad, esto es, para que conserve el derecho natural que tiene a la existencia, sin daño propio ni ajeno. Repito que no es el fin del Estado convertir a los hombres de seres racionales en bestias o en autómatas, sino por el contrario que su espíritu y su cuerpo se desenvuelvan en todas sus funciones y hagan libre uso de la razón sin rivalizar por el odio, la cólera o el engaño, ni se hagan la guerra con ánimo injusto. El verdadero fin del Estado es, pues, la libertad.

Baruch Spinoza, Tratado teológico-político (1670).

do— surgen dudas y cuestionamientos. Es que los principios que sustentan las relaciones humanas no se aplican por sí solos, de manera automática (precisamente porque no son leyes naturales, sino creaciones convencionales). Los aplican hombres y mujeres comunes; con capacidades, conflictos y egoísmos humanos. Entran a jugar limitaciones personales reales, del cuerpo, el intelecto y el espíritu. No todas las formas de gobierno y organización social hacen realidad los principios que venimos discutiendo.

Por eso, al analizar sociedades concretas debemos hacernos preguntas concretas: ¿Cuáles son, exactamente, las convenciones que rigen en esa sociedad? ¿De qué manera se encuentra organizada? ¿Cómo es su gobierno? ¿Quién o quiénes ejercen la autoridad? ¿Cómo fueron elegidos? ¿Cómo actúan? ¿De qué medios se valen para su actuación? ¿A quién y cómo dan cuenta de sus actos?

La humanidad, a través de siglos de pensamiento y luchas, ha logrado ir definiendo criterios cada vez más completos para contestar estas preguntas. Y ha construido un parámetro de lo que debe ser una forma de gobierno y de organización social justa: la democracia. Aunque no podemos considerarlo acabado ni perfecto, es hasta hoy lo mejor que hemos probado.

Lamentablemente, no existe vacuna para la enfermedad política del despotismo. Pero podemos tomar medidas preventivas. Y la democracia es la más eficaz que conocemos...



La participación política en la democracia

Los griegos sintieron *pasión* por lo humano, por sus capacidades, por su energía constructiva (¡y destructiva!), por su astucia y sus virtudes... hasta por sus vicios. Otros pueblos se pasmaron ante los prodigios de la naturaleza o cantaron la gloria misteriosa de los dioses; pero Sófocles resumió la opinión de sus compatriotas al escribir en una de sus tragedias: "De todas las cosas dignas de admiración que hay en el mundo, ninguna es tan admirable como el hombre". Por ello, los griegos inventaron la *polis*, la comunidad ciudadana, en cuyo espacio artificial, antropocéntrico, no gobierna la necesidad de la naturaleza ni la voluntad enigmática de los dioses, sino la *libertad* de los hombres, es decir: su capacidad de razonar, de discutir, de elegir y de revocar dirigentes, de crear problemas y de plantear soluciones. El nombre por el que ahora conocemos ese invento griego, el más revolucionario políticamente hablando que nunca se haya dado en la historia humana, es *democracia*.

Fernando Savater, *Política para Amador*.

La democracia: una definición

He aquí un concepto muy usado, en política y en la vida cotidiana; pero no siempre bien entendido, ni aplicado.

El término se forma de la unión de dos palabras griegas, "demos" = pueblo y "kratos" = gobierno", y significa "**gobierno del pueblo**". Etimológicamente, entonces, se la entiende como el tipo de gobierno que es ejercido y controlado por el conjunto del pueblo.

Su origen histórico se ubica en la Grecia antigua, en particular en la polis de Atenas, entre los siglos VII y IV antes de Cristo. Según la clasificación del filósofo Aristóteles, era una de tres formas posibles de gobierno, a saber: autocracia (gobierno absoluto de uno solo, o monarquía absoluta); aristocracia (gobierno de unos pocos, que pertenecen a las clases altas y se autoproclaman los mejores) y democracia (gobierno de todos, o sea, del pueblo).

Esta definición es útil para iniciar la comprensión histórica del concepto; pero hoy resulta demasiado simplista e insuficiente para caracterizarlo de manera completa. Para empezar, por el simple hecho de que el "pueblo" para los antiguos griegos estaba constituido únicamente por quienes reunían las condiciones de "ciudadanos". Y como vimos en la sección anterior, los ciudadanos estaban muy lejos de ser todos los habitantes de la polis...

Lo primero por reconocer es que la democracia no es, ni ha sido nunca, sólo una forma de gobierno. Es una manera de concebir la organización de la sociedad y del Estado, que resulta a su vez de proyectar al terreno político la concepción de que las personas son titulares de derechos que el Estado debe respetar. Hoy la idea de democracia va necesariamente unida a lo que es el Estado Social de Derecho; a la igualdad ante la ley de todas las personas; al reconocimiento de los Derechos Humanos para todas ellas, sin discriminaciones, y al reconocimiento de los derechos de las minorías⁽²⁾.

La democracia, fundada en la libertad, reconoce además como principio esencial a la igualdad. Ello implica, como acabamos de señalar,

el repudio a cualquier desigualdad "de derecho", es decir, jurídica o legal; pero también a las desigualdades "de hecho", económicas y sociales, que atentan contra la posibilidad de una sociedad verdaderamente democrática. En una sociedad donde imperan la miseria, la injusticia, la explotación y la enfermedad, existen desigualdades reales que condenan a muerte la democracia, llevándola a la demagogia populista o al autoritarismo tiránico.

Hoy la democracia sólo puede concebirse y existir a la vez en las tres dimensiones de lo político, lo económico y lo social. Esta idea es la que se encarna en la expresión Estado Social de Derecho⁽²⁾.

Las reglas del juego de la democracia

1. Que la decisión de la mayoría sea la que manda y que se respeten los derechos de las minorías.
2. Que todas las personas tengan derecho a pensar diferente y a poder expresarse de acuerdo a sus convicciones (libertad religiosa, libertad de opinión y de información, de asociación, etc...).
3. Que se realicen elecciones en forma periódica y que éstas sean competitivas, libres, limpias, con un voto personal, igual, secreto e informado. Esta es la forma en que el pueblo decide quiénes son sus gobernantes.
4. Que la competencia de las distintas ideas de los grupos y personas para alcanzar el gobierno sea pacífica, a través del diálogo y la negociación y no se utilice la violencia ni menos el terrorismo político.
5. Que el poder esté bien distribuido de manera que entre las autoridades controlen mutuamente sus acciones y que el pueblo tenga canales de expresión y fiscalización; no permitiendo así que se abuse del poder.

(Cuaderno de Formación N^o 1 "Participa", Chile).

Algunos puntos claves sobre la participación política en la democracia moderna

¿Quién participa?

Los ciudadanos intervienen en política de muchas formas (desde firmar peticiones y asistir a manifestaciones públicas, hasta ser militantes activos de partidos o agrupaciones que impulsan propuestas políticas, pasando por la más evidente: votar). Lo que cuenta para definir una conducta como política es su objetivo: el compromiso

⁽²⁾ Gros Espiell, Héctor, "Democracia". En: *Diccionario Electoral*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos-CAPEL, San José, Costa Rica, 1988.

⁽³⁾ Igual referencia nota anterior.

con la vida pública. Aquí, como en otros ámbitos, pueden darse diversos grados de intensidad del compromiso, lo que permite hablar de alta, media o baja participación política.

Independientemente de las formas o intensidades que asuma la participación, la cuestión básica en la democracia es: ¿quién participa? En las sociedades tradicionales este problema no era tema de discusión, pues había total correspondencia entre la posición económica, social y política de los individuos. La participación era restrictiva: se daba automáticamente según el *status* que ocupaba la persona (re-pasemos el ejemplo de la polis griega, o el caso de las comunidades medievales, donde la participación era un atributo exclusivo de los miembros de la nobleza).

Sólo cuando las desigualdades dejan de ser consideradas como "naturales", la participación política deja de ser un privilegio y empieza a plantearse como un derecho. Así, el Estado moderno pasa a fundamentarse en otro tipo de legitimidad: la **soberanía popular** ⁽⁴⁾.

La representación. Mandantes y mandatarios

Otro rasgo de la democracia moderna es su carácter representativo. Esto significa que los ciudadanos ejercen el poder político indirectamente, a través de representantes. Hoy, las dimensiones y complejidad de los Estados hacen impracticable que los pueblos pueden gobernar directamente como sería, por ejemplo, que todos los ciudadanos y ciudadanas en persona tomaran parte en todas las instituciones, discutieran todas las cuestiones de interés público, votaran todas las leyes y garantizaran su cumplimiento.

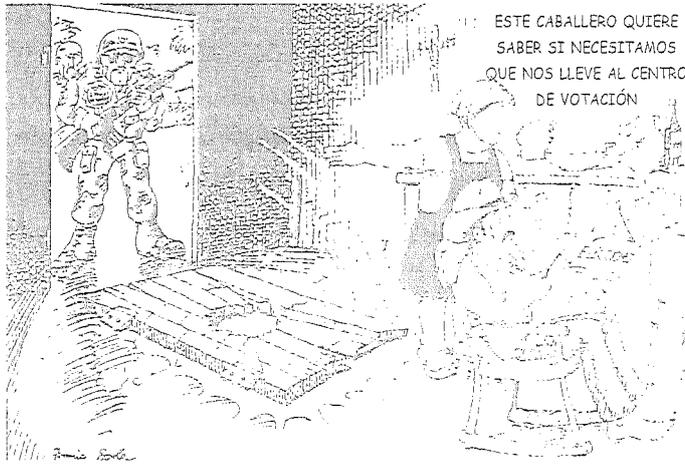
Esas funciones las hacen personas que son elegidas por el pueblo para representarlo y actuar en su nombre. Al elegir las, el pueblo les encomienda un trabajo: les da un mandato. Por eso, quienes son elegidos como autoridades se denominan **mandatarios** (= los que son mandados) y quienes los eligieron se llaman **mandantes** (= los que mandan).

Los representantes deben dar cuenta del cumplimiento de su mandato, y si no lo cumplen, pueden ser sancionados y hasta removidos por quienes los eligieron. Este principio se garantiza a través de mecanismos de control popular sobre los actos de los gobernantes.

⁽⁴⁾Sadek, María Teresa, "Participación Política". En *Diccionario Electoral*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos-CAPEL. San José, Costa Rica, 1988.

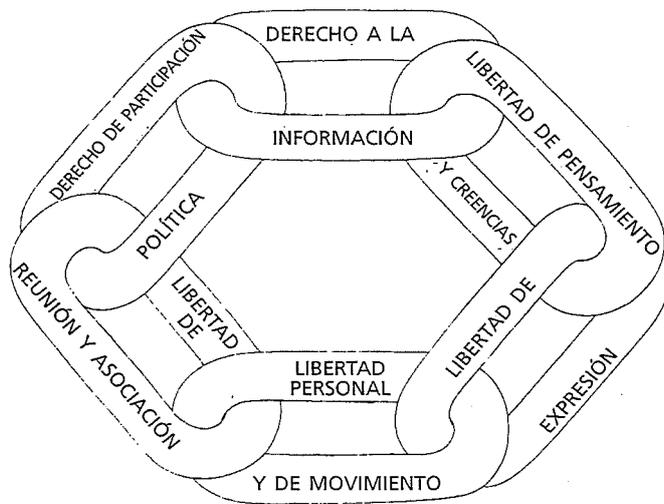
El sufragio y sus condiciones

Las elecciones son el procedimiento mediante el cual los ciudadanos escogen periódicamente a sus representantes y un programa de gobierno determinado, expresando su voluntad a través del voto o sufragio.



El procedimiento electoral puede variar de país en país, pero para que pueda calificarse de democrático, el sufragio debe ser:

- **Universal.** Deben poder votar todos los ciudadanos –sin discriminación de grupos económicos o sociales específicos– que cumplen determinadas condiciones técnicas establecidas por la ley del país (nacionalidad, edad, goce de los derechos civiles y políticos e inscripción previa en un padrón electoral).
- **Libre.** No puede estar sujeto a presión, intimidación o coacción alguna, ya sea aplicable a votantes individuales o a grupos de votantes. La libertad de sufragio sólo puede ocurrir cuando hay plena vigencia de las libertades y derechos tanto civiles como políticos.



El diagrama ilustra la interdependencia entre las libertades y derechos civiles y políticos en un régimen democrático. Todos están relacionados entre sí. Si uno es vulnerado, la cadena se rompe. La violación de cualquiera de estos derechos impide la realización plena de la democracia.

- **Igualitario.** Todos los votos deben tener el mismo valor. Es decir, todos deben influir en el resultado electoral, que debe estar formado por la suma de todos los votos.
- **Secreto.** Debe asegurar al votante que su opción no tendrá carácter público, para así evitar hacerlo vulnerable a las presiones de grupos privados o del gobierno⁽⁵⁾.

⁽⁵⁾ Arnaldo Cubilla, Enrique "Sufragio". En: *Diccionario Electoral*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos-CAPEL. San José, Costa Rica, 1988.

La participación política: un proceso

Pese a ser requisito necesario del régimen democrático, **la participación política no se reduce a votar para elegir autoridades representativas**. En realidad, votar no tiene sentido si se entiende y se realiza como un acto aislado (por citar el ejemplo más común: concurrir un día fijado al centro de votación para marcar un nombre en una papeleta y depositarla en una urna). Este acto mínimo adquiere pleno significado como parte de un proceso mucho más amplio, que se desarrolla en distintos momentos o etapas, todas igualmente trascendentes.

Las etapas del proceso podrían sintetizarse, muy esquemáticamente, así:

Organización

Definición y puesta en funcionamiento de todo un sistema de "reglas de juego" que asegure que todos los miembros del grupo social podrán intervenir en la toma de decisiones.

Control

Seguimiento y supervisión de las acciones de los representantes (gobernantes o mandatarios) por parte de los representados (gobernados o mandantes). Regulación de estas acciones por mecanismos formales o informales, permanentes o no. Remoción o sanción a los representantes si son incapaces o sus acciones violan los principios de un gobierno democrático.

Deliberación

Diálogo y confrontación pacífica de ideas sobre los asuntos de interés público sobre los que hay que decidir.

Decisión

Aplicación de los métodos y procedimientos predefinidos para que los miembros del grupo elijan (por ejemplo sus representantes, un programa de gobierno, o una medida determinada). Triunfa la voluntad de la mayoría.

Ejecución

Puesta en práctica de la decisión mayoritaria, por parte de los representantes, en el marco de los principios democráticos.

Actitudes para vivir en democracia

Democracia es angustia, es aceptación de cierto grado de angustia. Pensar por sí mismo es más angustioso que creer ciegamente en alguien. Nombrar algún líder, algún guía (cualquiera que sea el nombre que le demos: Hitler, Mao Tse-Tung, Khomeini), genera un entusiasmo enorme, libera de la angustia, de la responsabilidad, de la duda de si lo que estoy haciendo realmente está bien hecho o no.

Democracia es modestia. Esto implica admitir que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo es enriquecedora; que la mía no es segura porque su confrontación con otras puede hacérmela cambiar; o bien, enriquecérmela; que la verdad no es la que yo tengo en la mano; que la verdad sale del debate, del conflicto; que el pluralismo no hay que aceptarlo resignadamente, dado que los hombres por desgracia, no marchan al unísono como los relojes, ya que no podemos ajustarlos y tenemos que aceptar ese hecho; que la existencia de diferentes puntos de vista, partidos, convicciones, debe llevar a la concepción del pluralismo con alegría, con esperanza de que mejorará nuestros puntos de vista o nos permitirá llegar a otros mejores.

Democracia es respeto, pero respeto no quiere decir lo que cierta ideología liberal imagina: “dejar que todo el mundo piense lo que le dé la gana y pensar uno lo que le da la gana”. Este tipo de respeto podría ser un mosaico de microdogmatismos en el que cada cual tiene su dogmatismo y respeta el ajeno con tal de que no se metan con el suyo. Respeto significa, en cambio, tomar en serio el pensamiento del otro: discutirlo, debatir con él sin agredirlo, sin violentarlo, sin ofenderlo, sin intimidarlo.

La adhesión a la democracia la logramos en lucha contra nosotros mismos, contra nuestra formación arcaica, contra nuestros anhelos de seguridad, de dogma, de idealizar a alguien de tal manera que no nos quepan más dudas, de despojarnos de la responsabilidad de la decisión y de la dificultad que implica el pensar por nosotros mismos.

Por esta lucha la democracia es frágil, es difícil de alcanzar. Es mejor comenzar por ahí: reconociendo que es así. Probablemente, conocer su vulnerabilidad y su fragilidad, que la historia nos muestra de manera tan dramática, nos prepara para amarla.

Estanislao Zuleta, La participación democrática y su relación con la educación.

Serie: Participación en el Gobierno Estudiantil

Actividad

1

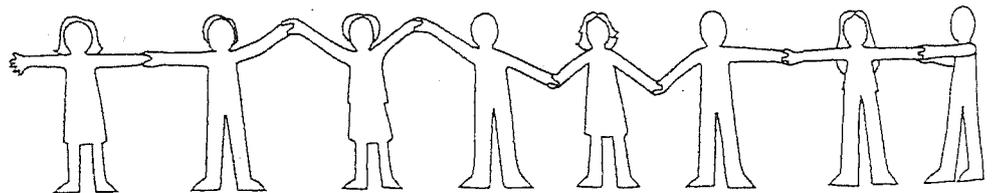
2

3

4

5

6



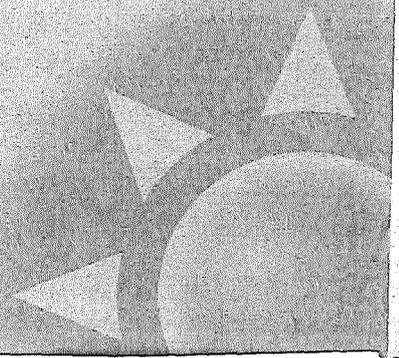
ere
na:
dé
Es-
ni-
su
que
en
del
sin

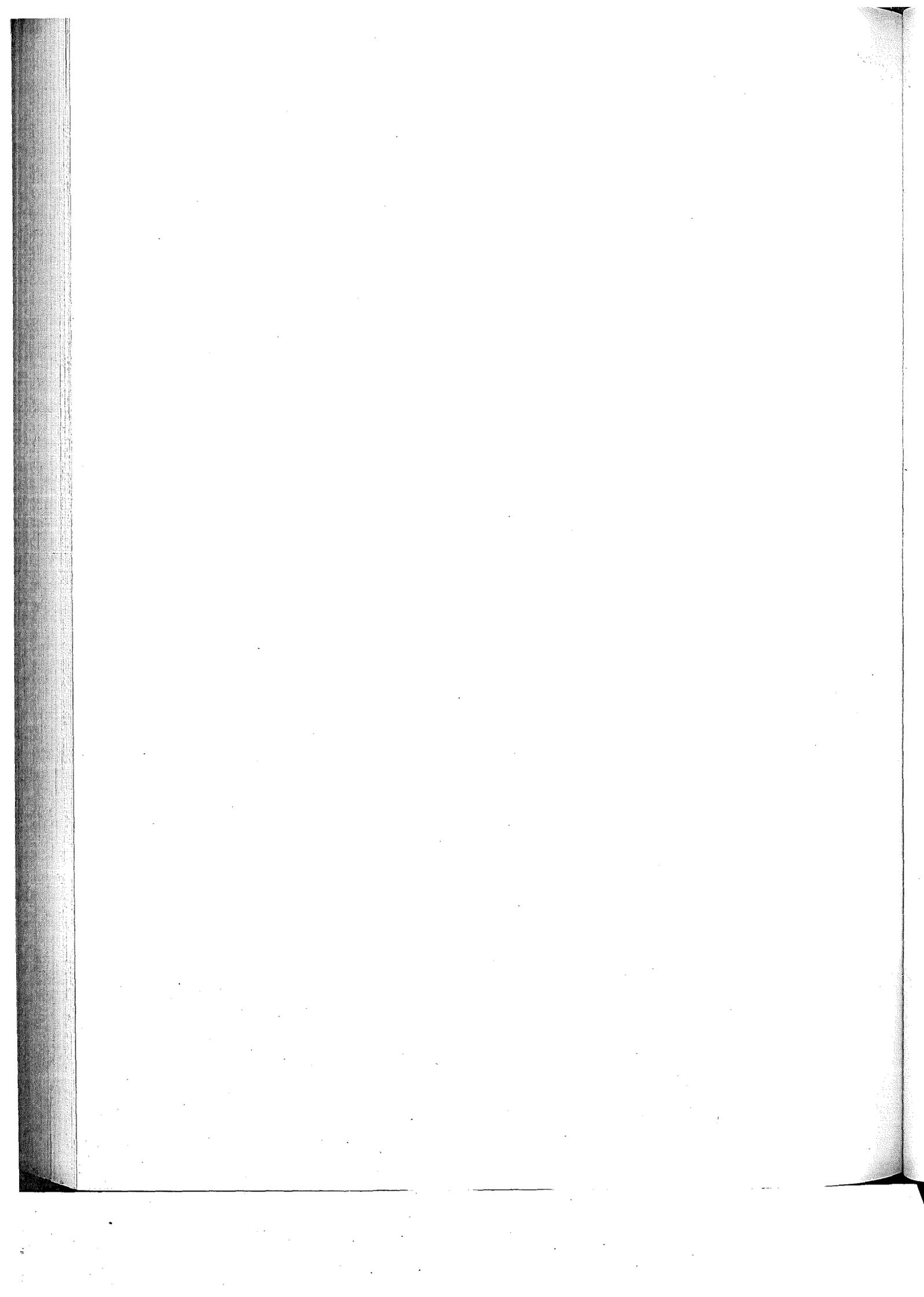
lu-
stra
de
de
de
eci-
por

ffil
eco-
ocer
oria
pre-

ávi-
ión.

Participación • Actividades





Introducción para docentes

Las actividades que acompañan el módulo PARTICIPACIÓN plantean, en momentos sucesivos, una propuesta pedagógica: promover que los estudiantes participen en una experiencia de gobierno estudiantil democrático en su colegio. Creemos que la experiencia tiene gran valor para desarrollar la madurez psicológica y social de los jóvenes, y para prepararlos para el ejercicio de sus derechos y deberes ciudadanos como adultos.

Estas Actividades son algo diferentes a las de módulos anteriores. Forman parte de un todo integrado, del cual cada una representa una etapa, a la vez lógica y cronológica. Por ello, es difícil llevarlas a cabo en forma aislada o fragmentaria. Tampoco pueden realizarse en unas pocas lecciones, ya que requieren de un período prolongado para desplegar todo su potencial educativo.

He aquí algunas consideraciones adicionales para tomar en cuenta:

- En la actualidad, gran parte de los países latinoamericanos reconocen o comienzan a impulsar alguna forma de gobierno estudiantil, aunque cada uno con sus propias características. Por ello, la manera en que esta propuesta se lleve a cabo necesariamente variará de país en país y de colegio en colegio, de acuerdo con la normativa vigente.

En algunos casos, si existe reglamentación oficial al respecto o se cuenta con el acuerdo de las autoridades del establecimiento, la experiencia puede realizarse a nivel de todo el colegio o de varias clases del colegio (por ejemplo, los últimos grados). Si es así, las actividades deberán coordinarse con las autoridades y los profesores encargados de otras clases y acomodarse a un calendario único común. Si lo anterior no fuera posible, la experiencia puede realizarse de manera piloto a nivel de un aula, durante el período lectivo de una asignatura.

- Nuestra propuesta está presentada en forma esquemática. Pusi- mos énfasis en los principios generales y en la secuencia pedagógica, pero varios aspectos técnicos necesitan profundización (por ejemplo: la redacción de reglamentos, la integración de los organismos representativos y la definición del procedimiento electoral). Será, pues, necesario que los docentes investiguen

más por su cuenta y se asesoren previamente con conocedores de la materia electoral, a fin de prepararse mejor para facilitar cada actividad.

Recomendamos a los docentes consultar, y alentar a los alumnos a consultar algunos de los siguientes documentos:

- Ordenanza sobre creación de Centros de Estudiantes y su acción.
- Creación de Consejos de Grado.
- Implementación de Consejos Escolares de Convivencia.
- Acciones mutuas con escuelas de frontera.
- Programa Aprender Produciendo –Secretaría de Educación– Dirección Área Enseñanza Media. MCBA.
- Propuesta de participación de la Universidad para con su Comunidad. MC y E. Años 1974 y 1995.
- Programa Institucional de Asesoramiento y Acción, entre la escuela, la empresa, y la sociedad. Secretaría de Educación. Dirección de Enseñanza Media. MCBA.
- Las Actividades permiten la práctica de numerosas habilidades académicas: comprensión de textos, exposición oral, redacción de distintos tipos de materiales, operaciones matemáticas, expresión artística, investigación bibliográfica y de campo, etc.

Hemos tratado de incorporar muchas de estas habilidades. Por su parte, el profesor o la profesora puede agregar todas las otras que considere útiles para sus estudiantes. Y puede hacerlo al mismo tiempo que continúa con la enseñanza de los demás temas del currículo de su asignatura.

El reto de educar para la democracia es grande; pero así también serán sus frutos...

Los retos o problemas solamente son oportunidades vestidas con ropas de trabajo.

Si no tú... ¿quién?

Si no aquí... ¿dónde?

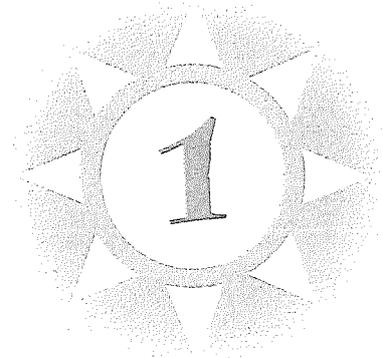
Si no ahora... ¿cuándo?

Reflexiones de los docentes guatemaltecos que participan en el proyecto de Educación en Derechos Humanos del Centro de Recursos Educativos-IIDH. Guatemala, 1994.

Serie: Participación en el Gobierno Estudiantil

¿Cuánto sabemos?

Para ejercitar el derecho y deber de información en el contexto escolar.



1. Explorar conocimientos previos



La clase en conjunto compartirá lo que sabe sobre el marco legal que regula la organización de los colegios en su país y de su propio colegio en particular, con énfasis en la participación de estudiantes y profesores en la vida escolar. El objetivo de la discusión es averiguar cuánto se conoce al respecto.

El profesor o la profesora actuará como facilitador de la discusión. Su función en esta etapa no es brindar información; sino ayudar a poner en claro lo que los jóvenes ya conocen y cómo han llegado a saberlo, y lo que aún no conocen. Es conveniente que vaya tomando nota de las principales ideas que surjan.

Se pueden usar las siguientes preguntas como guía de discusión:

- ¿Qué leyes, decretos y/o reglamentos existen en el país para regular las instituciones educativas?
- ¿Qué principios generales establecen sobre la enseñanza y la organización de las escuelas y servicios educativos?
- ¿Qué referencias hay en ellos a los principios democráticos y su aplicación a la vida escolar?
- ¿Cuáles son las autoridades educativas establecidas por la legislación?
- ¿Qué dice la reglamentación sobre el rol de los estudiantes y profesores en el colegio? ¿Qué derechos y deberes se les reconoce?
- ¿Existe alguna disposición sobre la participación de la comunidad de estudiantes en la vida del colegio?
- ¿Hay alguna forma reconocida de gobierno estudiantil? Si la hay, ¿en qué se fundamenta? ¿cómo funciona?

- ¿Cuál ha sido la experiencia previa de participación de la clase en la comunidad estudiantil (ya sea en el gobierno estudiantil, si existe, o en otras organizaciones del colegio)?

2. Investigar

La clase se dividirá en equipos a fin de recopilar información fiel y completa sobre el tema antes comentado. Dado que el ordenamiento legal en materia educativa en un país por lo general comprende normas e instituciones de distinto nivel, cada equipo puede concentrarse en uno de esos niveles para analizarlo en detalle.

Por ejemplo:

- (a) Legislación escolar nacional: Ley Federal de Educación y Reglamentos de alcance nacional. Instituciones y autoridades nacionales en materia educativa: Ministerio de Educación.
- (b) Legislación escolar regional o local, si existe: referencia con Ley Federal de Educación, Ley de Educación y Reglamentos de la jurisdicción, jurisdicción donde está ubicado el servicio educativo y/o Reglamentos. Instituciones y autoridades regionales en materia educativa.
- (c) Organización interna del colegio: Reglamento/s interno/s, si existen. Autoridades. Gobierno estudiantil, si existe, y otras organizaciones estudiantiles.

Las preguntas guía de la sección anterior sirven para orientar esta investigación. La información puede recogerse mediante búsqueda bibliográfica (consulta de libros y documentos, en la biblioteca del Colegio o del Ministerio de Educación) y también mediante entrevistas a funcionarios educativos (profesores y directivos escolares, secretario de educación de la comuna, autoridades ministeriales).

Cada equipo preparará un informe con la información recopilada. Además, obtendrá una copia de todos los documentos que haya consultado para enriquecer el Centro de Recursos del aula.

3. Compartir y analizar

La clase completa volverá a reunirse en plenario para poner en común la información recogida. Cada equipo presenta su informe y entre todos analizan el avance logrado en el conocimiento del tema.

El docente propone a los alumnos las siguientes preguntas guía:

- ¿Cuánto conocían antes de hacer la investigación? ¿Su conocimiento era correcto y completo, o no?

- ⊗ ¿Qué aprendieron de nuevo?
- ⊗ ¿Es importante para ustedes lo que aprendieron? ¿Por qué?
- ⊗ ¿Qué opinan sobre las disposiciones existentes respecto a la participación de la comunidad estudiantil en la vida del colegio? ¿Son adecuadas? ¿Podrían mejorarse?
- ⊗ ¿Qué sugerencias concretas harían ustedes para ampliar o mejorar la participación estudiantil en su colegio? (Las sugerencias pueden referirse a la organización de todo el colegio o a la de su clase).

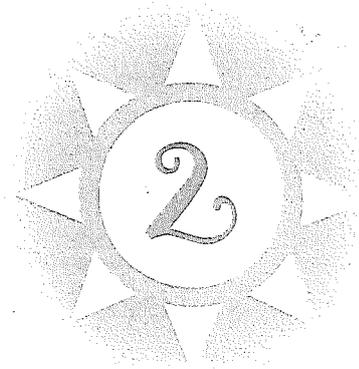
4. Escribir y difundir

Individualmente o en grupos se prepararán materiales que resuman lo que se ha investigado y discutido, a fin de compartirlo con los demás estudiantes del colegio.

Algunas posibilidades:

- ⊗ una nota o artículo periodístico para la revista del colegio, si existe.
- ⊗ un boletín informativo, que se puede mimeografiar para repartir a los demás estudiantes del colegio.
- ⊗ un periódico mural, para desplegar en una pared o una pizarra ubicada en una galería del colegio.
- ⊗ Se incluyen algunas posibilidades: espacio, pizarra para Noti-informaciones de formación o también periódicos murales.

Serie: Participación en el Gobierno Estudiantil



¡A organizarnos!

Para desarrollar una práctica de organización colectiva en el ámbito escolar. Para ejercitar los derechos de reunión y asociación.



Tener presente

Como dijimos en la Introducción, la realización de estas Actividades variará según la Jurisdicción y el Colegio. Por ello, las siguientes orientaciones para la organización de los estudiantes deberán adecuarse a cada situación particular. En cualquier caso, los principios y la secuencia de trabajo conservan su validez, ya sea que se apliquen a nivel de todo el colegio o de varios grados, o bien a nivel de una única aula, como experiencia piloto.

Si las orientaciones para la organización estudiantil ya existen en la jurisdicción o en el colegio, la actividad se centrará en analizarlas y preparar su puesta en práctica.

1. Discutir: Definición de principios y reglas de organización

En una o más sesiones plenarios, facilitadas por el profesor o la profesora, la clase discutirá las reglas y los principios básicos que deben guiar la participación estudiantil en la vida del colegio. Se designará a algunos estudiantes como relatores, a fin de que tomen nota de los acuerdos del grupo.

A estas sesiones se invitará a educadores que, por su conocimiento y experiencia, puedan orientar a los jóvenes (por ejemplo: el director o la directora del colegio; asesores del Departamento de Vida Estudiantil o su equivalente, del Ministerio de Educación; profesores de Educación Cívica del mismo u otro colegio; etc.). Los invitados podrían participar como ponentes, para dar una charla sobre el tema, o bien integrar un panel de expertos, o intervenir informalmente para resolver dudas y consultas que surjan entre los estudiantes.

La discusión debe tratar dos cuestiones: (1) principios generales para la participación de la comunidad estudiantil y (2) reglas operativas para construir una organización estudiantil.

Principios para la participación de la comunidad estudiantil

Preguntas guía:

- ⊗ ¿Qué fines o grandes metas debe perseguir la organización de los estudiantes como comunidad?

(Deben considerarse fines de valor para los individuos y también para el conjunto. Hay que tener presentes distintos aspectos de la vida humana: desarrollo intelectual; afectividad, actitudes y conductas; relaciones interpersonales, aporte productivo a la sociedad; etc.).

- ⊗ ¿Qué funciones debe cumplir la comunidad estudiantil organizada como parte de la institución educativa? ¿Y como parte de la sociedad?

(Deben tomarse en cuenta las diversas actividades que son parte de la labor educativa integral de la institución: enseñanza-aprendizaje; expresión y creación; recreación; acción social; etc. Al pensar en la sociedad, hay que considerar varios ámbitos: el vecindario o barrio; el pueblo o ciudad y el país).

- ⊗ ¿Qué principios deben regir las relaciones entre los miembros de la comunidad estudiantil y de ésta con otros miembros de la institución educativa?

(No hay que olvidar a ninguno de los grupos que conforman la institución, además de los estudiantes: profesores; autoridades; personal administrativo y de servicio; padres de familia, etc.).

Reglas operativas para constituir una organización estudiantil

Preguntas guía:

- ⊗ ¿Qué organismo representará a la comunidad estudiantil del aula? (Por ejemplo: un Comité, Junta o Consejo).

Determinar el nombre; quiénes lo forman (cargos); funciones de cada miembro; por cuánto tiempo actúan; requisitos para ser miembro; cómo se eligen; etc.).

- ¿Qué organismo se encargará de organizar y supervisar la elección de representantes del aula? (Por ejemplo: un Tribunal, Junta o Consejo Electoral). Determinar el nombre; quiénes lo forman (cargos); funciones de los miembros y duración en el cargo; requisitos para ser miembro; cómo se eligen; etc.
- ¿Qué organismo representará a la comunidad estudiantil de todo el colegio? Dada la amplitud de esta comunidad, hay que pensar en un organismo representativo con funciones deliberativas, por ejemplo una Asamblea o Congreso, y otro con funciones ejecutivas, por ejemplo un Comité, Junta o Consejo Directivo. (Estos organismos podrían formarse a partir de los organismos representativos de cada aula, o bien elegirse por separado).
Determinar los nombres; quiénes lo forman (cargos); funciones de los miembros y duración en el cargo; requisitos para ser miembro; cómo se eligen; etc.

2. Redactar: Reglamento de la Comunidad Estudiantil

Los principios y reglas de organización estudiantil se registran por escrito en un documento de estilo Reglamento. Si tal Reglamento no existe porque ésta es una experiencia piloto, habrá que redactarlo a partir de lo que se discutió.

La redacción pueden hacerla quienes fueron relatores de la discusión anterior, con la ayuda del profesor o la profesora y los expertos invitados.

Una vez listo el borrador, la clase en conjunto lo revisará y aprobará.

3. Comenzar a ejecutar: Preparar la elección de representantes del aula

Las primeras tareas por realizar son dos: (1) formar el organismo electoral (aquí lo llamaremos Tribunal Electoral) y (2) formar la/s agrupación/es que deseen postularse al organismo representante de los estudiantes (aquí lo llamaremos Comité del Aula).

Formación del Tribunal Electoral

Los candidatos y candidatas a miembros del Tribunal pueden postularse personalmente o ser propuestos por otros compañeros. No pueden postularse quienes estén interesados en intervenir en la contienda electoral para elegir los miembros del Comité del Aula.

Una vez finalizadas las postulaciones, la clase elige el número de miembros acordados para formar el Tribunal. La elección se puede

hacer cargo por cargo, o bien sin definir los cargos, dejando que los elegidos se los distribuyan por acuerdo interno entre ellos.

El Tribunal elegido, con la asesoría del profesor, prepara un calendario para la realización de las elecciones del aula y lo hace público para toda la clase. El calendario incluirá:

- ⊗ período de inscripción de agrupaciones y candidatos;
- ⊗ período de difusión de programas de trabajo de las agrupaciones y campaña electoral;
- ⊗ período de inscripción de votantes;
- ⊗ fecha de la votación y escrutinio;
- ⊗ período de presentación de impugnación y resolución de impugnaciones, si las hubiera, y
- ⊗ fecha de juramentación y toma de posesión de los representantes elegidos.

Formación de Agrupaciones Estudiantiles

La forma más común de postularse a un cargo de representación colectiva es mediante la formación voluntaria de grupos de personas que comparten sus puntos de vista sobre los problemas por resolver y que se proponen actuar como un equipo coherente de trabajo. Estas son las Agrupaciones o Partidos Estudiantiles.

Si no existen desde antes, es difícil que las Agrupaciones se formen repentinamente. Llevará un proceso de cierto tiempo, de acercamiento, discusión y búsqueda de coincidencia entre los interesados.

En estos momentos se puede iniciar tal proceso, para culminarlo en la etapa siguiente de deliberación. Para guiar la dinámica del grupo o grupos interesados será de gran utilidad la asesoría del profesor y otros educadores con experiencia (por ejemplo, los mismos invitados a la discusión inicial).

Actividad sugerida

Grupo A - B - C-

- ⊗ ¿Para qué te postularías?
- ⊗ ¿Por qué?
- ⊗ ¿Con quiénes?

En una lámina dibuja una idea marco de un antes y un después de tu decisión.

Lecturas de apoyo y referencia

Funciones generales de la comunidad educativa

Todo centro educativo que tome en cuenta y haga participar de manera activa y responsable a los miembros que integran la comunidad educativa, deberá tener la siguiente orientación.

- Asumir la responsabilidad histórica de la formación de los hombres y mujeres del mañana,
- Desarrollar eficazmente un trabajo en equipo,
- Realizar acciones conjuntas y previamente planificadas,
- Poner en práctica los principios y valores de la democracia.
- Compartir vivencias personales, familiares y sociales.
- Desarrollar sentido de pertenencia en el grupo o comunidad, siendo aceptados y apreciados los unos por los otros.
- Unificar la visión de la escuela y la comunidad.
- Promover los Principios Universales de Educación Cívica.

En: La Democracia y la Escuela. Módulo para la asignatura Estudios Sociales de 2º año de Educación Media.

ED-UCA/IIDH. El Salvador, 1994.

Capítulo I

De los fines y funciones de la Comunidad Estudiantil

Artículo 1. La Comunidad Estudiantil tiene por fines principales:

- a. La participación constructiva del estudiante en tareas y responsabilidades de la Comunidad Escolar y su proyección efectiva en la sociedad costarricense.
- b. Que los jóvenes adquieran clara conciencia de los fenómenos reales de la sociedad en que viven, por medio de una orientación honesta y objetiva, para el recto análisis de los diferentes problemas y la búsqueda de soluciones justas dentro de un marco de libertad moral y absoluto respeto a la dignidad humana.
- c. El cultivo de la crítica de los jóvenes sobre las instituciones políticas y el sistema de vida costarricense, para propulsar el estudio de la forma democrática de Estado, en una confrontación objetiva, dentro de la más amplia gama de comparaciones con otros regímenes.
- ch. La formación ética e intelectual de auténticos líderes sociales, capaces de despertar en los

demás estudiantes la necesidad de su vinculación con las grandes tareas de mejoramiento comunitario, según los objetivos que persigue el establecimiento educativo como un todo.

- d. El encauzamiento de las inquietudes estudiantiles hacia una formación cívica integral, que exalte los auténticos valores de nuestra nacionalidad en un marco de serena objetividad exenta de partidismo politizante.
- e. El desarrollo en los estudiantes de una mentalidad ágil y abierta para asumir las responsabilidades que corresponden a su generación y de su capacidad para afrontar los planteamientos de la sociedad actual, con decisiones limpias de deformaciones tendenciosas o parcializadas.

Artículo 2. Son funciones fundamentales de la Comunidad Estudiantil, entre otras, las siguientes:

- a. Darse su propio gobierno dentro del contexto educativo del establecimiento escolar, conforme a las reglas que al efecto dispone el presente estatuto.

- b. Afirmar el proceso democrático dentro de la institución, para conseguir un clima de sana libertad que permita el limpio y respetuoso juego de las ideas.
- c. Impulsar la libre difusión del pensamiento dentro del marco democrático que establecen la Constitución Política, las leyes y los reglamentos vigentes.
- ch. Participar en forma integrada en las diversas actividades cívico-culturales de la institución educativa.
- d. Defender los derechos de los estudiantes y vigilar por el fiel cumplimiento de sus deberes de acuerdo con los respectivos reglamentos.

En: Reglamento de la Comunidad Estudiantil. Decreto Ejecutivo No. 4800-E, República de Costa Rica, 1^o de mayo de 1975.

Nuestro gobierno escolar

I. ¿Qué es?:

Nuestro GOBIERNO ESCOLAR es un sistema que facilita y promueve la participación activa de los estudiantes en el manejo de diversas actividades en el aula, en la escuela y hasta en la Comunidad de la que son integrantes y en la cual se localiza la Escuela. Dentro del mismo, los estudiantes asumen responsabilidades en forma democrática, para el desempeño de ciertas funciones con la orientación oportuna de un MAESTRO GUÍA. Se incluye también la participación del PADRE DE FAMILIA en algunas de sus actividades.

II. ¿Con qué objetivos se forma?

Nuestro GOBIERNO ESCOLAR nace y se forma, partiendo de la necesidad sentida de preparar una nueva sociedad, sólida desde sus raíces, para que crezca sana, fuerte y con decisiones de cambio hacia una vida mejor. Los objetivos que se persiguen son los siguientes:

1. Inducir al niño en el conocimiento y aplicación de sus derechos y obligaciones en la escuela, en la familia y en la Comunidad.
2. Estimular su capacidad crítica de intervención en sus diferentes líneas de acción.

3. Fortalecer la democracia como forma de vida, cuidando que las actitudes del estudiante vayan dentro de los principios elementales que la dirigen para no desviar el sentido y el valor que la diferencian.
4. Infundir en el estudiante el sentido de justicia, la moral, la responsabilidad, el respeto y la colaboración.
5. Fomentar la socialización del niño en un ambiente afectivo, desarrollando el sentido de Pertenencia al Grupo.
6. Incentivar la participación y liderazgo del niño en la toma de decisiones que beneficien su desarrollo como persona y contribuyan al mejoramiento de su escuela, con proyección a su familia y a su comunidad.

En: Proyecto "Nuestro gobierno escolar", 1994-95. Ministerio de Educación de Guatemala, Dirección Regional Metropolitana. Participantes: 16 establecimientos de educación primaria de Zona 6 del Municipio de Mixco, Guatemala.

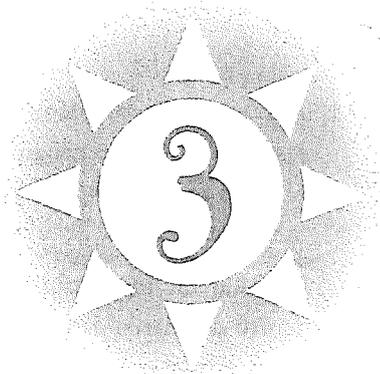
Actividad sugerida

Se motivará a la clase a comparar estos textos de otros países con la documentación temática nacional y con sus propios aportes, criterios y opiniones.

Serie: Participación en el Gobierno Estudiantil

Deliberemos

Para desarrollar la capacidad crítica y de aporte constructivo dentro de una organización



Tener presente

La participación estudiantil que promovemos no es un simple activismo, ni una práctica formalista que se justifica en sí misma. No es un hacer por el simple hecho de hacer. Tiene sentido en el marco de la vida de una comunidad (la del colegio, parte a su vez de toda la sociedad) y procura su desarrollo y mejoramiento.

Por ello, la intervención de los jóvenes en el gobierno estudiantil debe guiarse por objetivos y planes concretos, inspirados por las condiciones reales de su institución y por un ideal futuro que se desea alcanzar. Estos objetivos y planes tienen que surgir de una reflexión colectiva fundamentada, crítica y constructiva.

1. Analizar entre todos: Diagnóstico de la institución educativa

En una o más sesiones la clase analizará la situación actual de su colegio y su aula, a fin de determinar problemas, carencias, necesidades o aspectos que puedan ser mejorados en beneficio de todos.

El análisis colectivo marcará objetivos concretos para la organización estudiantil y ayudará a delinear planes de acción a quienes aspiran a representar a sus compañeros de aula.

Al igual que en ocasiones anteriores, la discusión se enriquecerá si se toman en cuenta diferentes puntos de vista, además del de los jóvenes. Por eso es importante invitar a representantes de otros sectores que también contribuyen a la vida del colegio: profesores y autoridades; personal administrativo y de servicio; padres, y líderes de la comunidad cercana.

Las preguntas por responder son muchas:



Serie: P

con-

tinentil de-

Actividad 3

Para concluir, entre todos se preparará un papelógrafo o rotafolio con un resumen de las principales ideas analizadas. El resumen puede hacerse en forma de cuadro con tres columnas.

AULA	DEL COLEGIO / DEL AULA NO NOS GUSTA:	COSAS QUE PODEMOS HACER: POR EL COLEGIO / AULA:
------	---	--

2. Planificar y redactar en grupo: Programa de Trabajo de las Agrupaciones Estudiantiles

Si fue bien conducido, el proceso de análisis grupal con toda seguridad aumentará el interés de los estudiantes y acelerará la formación de una o más agrupaciones interesadas en postularse para integrar el Comité del Aula.

Estos grupos y sus simpatizantes se reunirán para elaborar el Programa de Trabajo que se proponen llevar adelante si son elegidos representantes del aula. La discusión anterior les ha proporcionado materia prima en ideas como para plasmar una propuesta propia.

El Programa de la Agrupación debe contemplar varios puntos:

- ⊗ Nombre y, si se desea, un lema o consigna identificatorio, de la Agrupación.
- ⊗ Plataforma: principio por los que se orienta la Agrupación.
- ⊗ Antecedentes: referencia a la situación actual del colegio del aula (lo positivo y lo negativo, o los aspectos fuertes y los débiles).
- ⊗ Proyecto: objetivos que la Agrupación se propone lograr (para consolidar lo positivo y cambiar lo negativo).
- ⊗ Propuestas de trabajo: actividades que la Agrupación se propone realizar durante su gestión.
- ⊗ Lista de candidatos: nombres y alguna información relevante sobre las personas que la Agrupación propone como representantes estudiantiles (titulares y suplentes).

Tener presente

El Programa de Trabajo de una Agrupación que aspire a representar a una comunidad debe:

- ☉ Tomar en cuenta las necesidades y demandas expresadas por el conjunto. (Puede asumir una perspectiva particular respecto a esas necesidades y demandas, puede priorizarlas de cierta manera, enfatizando unas y minimizando otras; pero no puede nunca desconocer lo expresado por la comunidad a la que se pretende representar).
- ☉ Ser factible de realizar, en las condiciones y con los recursos existentes (tiempo, cantidad de personas responsables, dedicación personal, etc.).
- ☉ Asumirse responsablemente como un compromiso. (Es decir, se debe responder por su cumplimiento).

3. Debatir: difusión y campaña de las agrupaciones

También dentro del período fijado en el calendario, las Agrupaciones difundirán sus Programas y candidatos. Esta acción de difusión y propaganda es lo que se llama "campaña política".

Cada Agrupación puede realizar distintas actividades de campaña:

- ☉ preparar materiales de divulgación (de la manera más creativa posible, con el fin de no entrar en gastos mayores) para distribuir entre todos los compañeros: folletos, volantes impresos, afiches, etc.
- ☉ hacer distintivos para identificar a sus miembros y simpatizantes: leyendas con el lema de la Agrupación, brazaletes, botones, etc.
- ☉ invitar a reuniones públicas para que los candidatos presenten sus ideas y proyectos de trabajo.

La creatividad del grupo imaginará otras posibilidades...

Es recomendable organizar también actividades más abarcadoras, que incluyan a todas las Agrupaciones contendientes y les permitan confrontar sus puntos de vista y proyectos. Por ejemplo: debates públicos entre candidatos; un periódico mural especial con entrevistas a los candidatos y materiales preparados por ellos; etc.

Lo importante

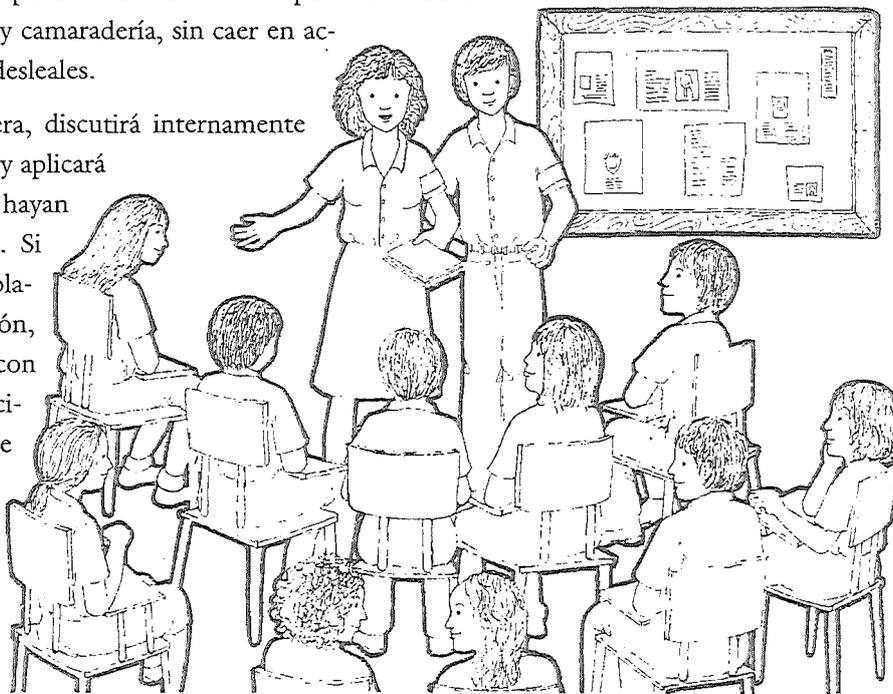
Las **Agrupaciones** en todo momento deben:

- Respetar las reglas acordadas por la comunidad estudiantil y los procedimientos definidos por el Tribunal Electoral;
- informar a los electores de manera completa, exacta y fundamentada, y
- actuar con honestidad y responsablemente;
- no recibir dinero de personas adultas, extrañas a la institución educativa.

El **Tribunal Electoral**, como responsable de supervisar el proceso por encima de los intereses partidarios de las Agrupaciones, debe:

- vigilar que se sigan las reglas y procedimientos definidos por la comunidad estudiantil, y
- velar por que la campaña se conduzca con espíritu constructivo, respeto mutuo y camaradería, sin caer en acciones ofensivas o desleales.

Si esto último ocurriera, discutirá internamente las medidas por tomar y aplicará las sanciones que se hayan previsto de antemano. Si no se hubiera contemplado este tipo de situación, se analizará el caso con toda la clase, para decidir en conjunto lo que debería hacerse.



La demostración es una gran enseñanza de la democracia porque implica la igualdad: se le demuestra a un igual; a un inferior se le intimida, se le ordena, se le impone; a un igual se le demuestra, y la demostración es una lección práctica de tratar a los hombres como iguales desde la infancia.

Estanislao Zuleta, La participación democrática y su relación con la educación.

Serie: Participación en el Gobierno Estudiantil

¡Decidamos!

Para ejercitar el derecho de elegir representantes.

Tener presente



En un proceso participativo constantemente se decide. Toda actividad, por sencilla que sea, supone organizarse, deliberar y tomar decisiones.

Las decisiones pueden ser de diferentes tipos. Algunas son **individuales**, cuando cada individuo escoge lo que considera mejor para sí en una circunstancia dada. En ciertos ámbitos, como en muchas situaciones de la vida privada, las

decisiones suelen ser predominantemente individuales (por ejemplo, al vestirse o entablar relaciones afectivas). En otros ámbitos o situaciones, la decisión debe ser **conjunta o concertada**, porque el asunto afecta a más de un individuo, y a veces a muchos.

Para llegar a una decisión de conjunto se pueden seguir distintos procedimientos. Se puede decidir **por sorteo**, una forma que evita discusiones y enfrentamientos; pero que omite el análisis de las opciones que están en juego. La decisión en realidad se deja al azar. Otra forma es llegar a un **consenso**, es decir, buscar que la opinión del grupo llegue a ser unánime. Alcanzar consenso garantiza que todas las opiniones, sin excepciones, determinarán la decisión final; pero ello demanda grandes esfuerzos y mucho tiempo para obtener coincidencias.

A medida que aumenta el número de personas involucradas en un proceso, se hace más difícil lograr consenso. Cuando quienes intervienen son numerosos y existen posiciones discrepantes, el mecanismo más común para arribar a un resultado democrático es la **votación**. Al votar, cada opinión individual se toma en cuenta, pero finalmente prevalece la opinión mayoritaria. A su vez, hay distin-

tas técnicas para emitir el **voto** y para definir qué se considerará **mayoría**. Lo importante es que las reglas del juego estén definidas de antemano y se cumplan respetando la libertad de cada uno y de todos en condiciones de igualdad.

1. Planificar: Organización de la votación en el aula

Mientras se forman e inscriben las Agrupaciones que desean intervenir en la elección y realizan su campaña, el Tribunal Electoral va organizando la elección.

Tareas básicas:

- ☉ Preparar el Padrón Electoral.
El Padrón es la lista de personas que reúnen los requisitos establecidos para poder votar en una lección determinada, según las normas vigentes.
- ☉ Definir aquellos detalles del procedimiento a seguir el día de la elección que no hubieran sido contemplados en el Reglamento (Actividad 2). Por ejemplo: lugar y horario de la votación; forma de usar los materiales; personas que ayudarán si fuera necesario; etc.
- ☉ Preparar las boletas de votación y otros materiales que se necesitan para la elección (mesa de votación; útiles; formulario de Acta para anotar la apertura y cierre de la votación y sus resultados, etc.).

Las resoluciones del Tribunal Electoral deben asentarse en un Libro de Actas y darse a conocer públicamente, tanto a las Agrupaciones participantes como a todos los electores, es decir, a la comunidad estudiantil del aula.

Tarea complementaria:

- ☉ Recibir y ofrecer capacitación electoral
Recibir asesoría técnica:
El Tribunal invitará a conocedores del tema electoral, para que den una charla a la clase. (Sugerimos ponerse en comunicación con el organismo electoral del país y solicitarle que envíe un funcionario para brindar información y asesoría. Si el organismo electoral tiene una Unidad de Capacitación, ésta es la dependencia que hay que contactar).
- ☉ Ofrecer capacitación a los electores:

El Tribunal prepara un Instructivo o Cartilla para votantes. Se trata de un material breve y de lenguaje accesible, preferentemente con ilustraciones, que contiene las bases reglamentarias e instrucciones concretas y precisas sobre el proceso electoral por realizarse. Para elaborarlo puede solicitar colaboración a otros estudiantes que no sean candidatos.

Una vez redactado y revisado, lo dará a conocer a la clase (en copias mimeografiadas que repartirá, o bien exhibiéndolo en forma destacada en el periódico mural).

2. Ejecutar: Votación y escrutinio

¿Sabes, Fontanes, lo que más admiro? Es la impotencia de la fuerza para conservar algo. No hay sino dos poderes en el mundo: el sable y el espíritu. A la larga, el sable siempre es vencido por el espíritu.

Napoleón Bonaparte

El día y en el horario establecidos, se llevará a cabo la votación. La mesa de votación del aula estará a cargo de los miembros del Tribunal, a quienes acompañará un representante por cada Agrupación contendiente, en funciones de fiscal o testigo del acto electoral.

Finalizado el acto, se hará el conteo de todos los votos, computando los votos válidos que corresponden a cada Agrupación participante.

El Tribunal conducirá el proceso y verificará que se cumplan los principios y reglamentaciones convenidas, en un clima respetuoso y ordenado. Procurará que la jornada electoral se viva como una manifestación cívica, expresión de camaradería y responsabilidad estudiantil.

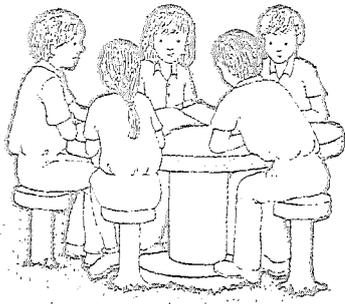
Serie: Participación en el Gobierno Estudiantil

Pongamos en práctica

Para llevar a la práctica los programas de trabajo trazados.

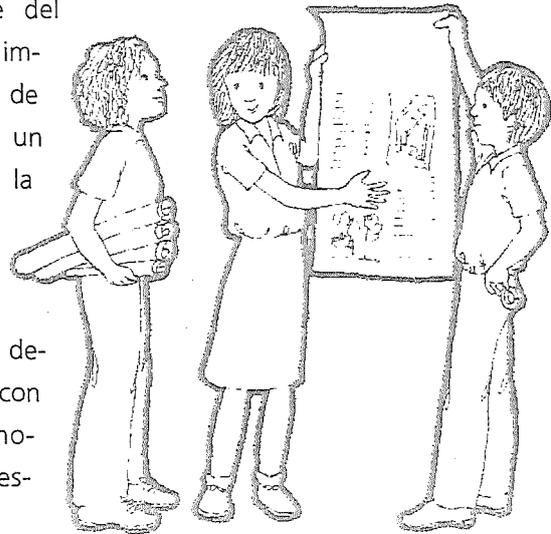


Tener presente



En la democracia representativa, los candidatos a cargos de representación son propuestos por grupos de ciudadanos organizados (Agrupaciones o Partidos Políticos). Sin embargo, desde el momento en que son electos como autoridades por voto popular, pasan a representar a toda la ciudadanía. En consecuencia, deben gobernar en beneficio de ella como conjunto,

no solamente del grupo que los impulsó. La tarea de gobierno es un mandato que la sociedad les impuso y es un acto de servicio, que deben ejecutar con dedicación, honestidad y responsabilidad.



1. Deliberar y organizar: Formación de Comisiones o Equipos de trabajo

Los miembros electos del Comité del Aula difícilmente podrán ejecutar solos su Programa de Trabajo. Cualquier obra de importancia requiere del aporte de muchas personas, sea cual sea el ámbito donde se ejecute. ¡Y el colegio no es una excepción!

Vamos a ser claros: los irresponsables son los enemigos viscerales de la libertad, lo sepan o no. Todo el que no admite responsabilidades en el fondo lo que rechaza son las libertades públicas, ininteligibles si se las desvincula de la obligación de responder cada uno por sí mismo. Libertad es **autocontrol**: o bien cada cual llevamos un policía, un médico, un psicólogo, un maestro y hasta un cura al lado para que nos digan lo que hay que hacer en cada caso o asumimos nuestras decisiones y luego somos capaces de plantar cara a las consecuencias, para bien o para mal. Porque ser libre implica equivocarse y aun hacerse daño a sí mismo al usar la libertad: si por ser libres jamás puede pasarnos nada malo o desagradable... es que no lo somos.

Fernando Savater, idem

Hay que recordar, no obstante, que la clave de un trabajo eficaz es la organización colectiva. Por eso es recomendable que para llevar adelante su Programa, el Comité electo forme Comisiones o Equipos que se hagan cargo de áreas específicas de trabajo. Se pueden formar tantos equipos como sean necesarios para cumplir con los objetivos del Programa. Algunos ejemplos son:

- ⊗ Comisión de Asuntos Académicos
- ⊗ Comisión de Actividades Culturales
- ⊗ Comisión de Actividades Sociales
- ⊗ Comisión de Deportes, etc.

La constitución de Comisiones puede combinarse con la división del trabajo al interior del Comité del Aula. Cada miembro del Comité podría hacerse responsable de un área específica y a la vez coordinar la respectiva Comisión de esa área.

Los demás integrantes de la Comisión pueden ser estudiantes voluntarios (quienes expresen su deseo de colaborar en cierta área) o bien llamados a cooperar por el Comité del Aula. Cuando las Comisiones se forman con criterio amplio y participativo, estimulando que el resto de la clase se integre a ellas, el Comité elegido puede obtener mayor respaldo y efectividad en su gestión.

Si la idea de formar Comisiones no fue prevista en el Reglamento existente, será necesario que el Comité de Aula lo resuelva y deje constancia escrita de todo lo relativo a su formación (nombres y función de cada Comisión, número de miembros, cómo se elegirán, normas internas de funcionamiento, etc.). Esto puede hacerlo el Comité en sus primeras reuniones. Igual que cualquier otra resolución y actividad del Comité, deberá registrarse en el Libro de Actas y darse a conocer a la clase.

2. Planificar y ejecutar: Plan de Actividades y realización

Una vez instalados, tanto el Comité del Aula como las Comisiones de Trabajo deben definir internamente varios puntos:

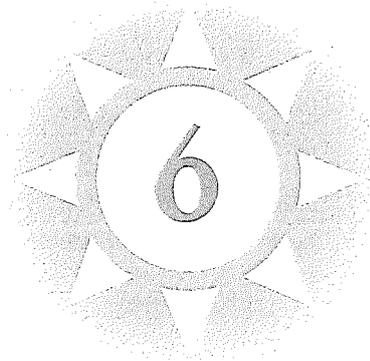
- ⊗ Frecuencia y horario de reuniones.
- ⊗ Plan de actividades concretas por realizar durante su período de gestión
- ⊗ Calendario para realizar las actividades.
- ⊗ Reparto interno de tareas para cumplir las actividades.

Si las actividades que se van a emprender son de cierta magnitud, se puede utilizar como guía de planificación la que proponemos en la Actividad 7 de la Unidad "SOLIDARIDAD-ACTIVIDADES": Mi Proyecto de Solidaridad.

No hay que olvidar que todos los acuerdos y resoluciones del Comité del Aula y de las Comisiones de Trabajo deben constar en Libros de Actas, que llevarán los respectivos Secretarios.

Vigilancia democrática

Para ejercitar el control de la labor de los representantes



Tener presente



Vamos a repetir algo importante: la participación cívica democrática (en cualquier ámbito, incluyendo el de la institución escolar), no se reduce a la elección libre de mandatarios. Esa es sólo una etapa, en la que se escoge a algunas personas como representantes de toda una comunidad y se les confiere un mandato. Las acciones posteriores de los mandatarios deben ser supervisadas por sus mandantes.

Ningún sistema de organización y gobierno lleva consigo una garantía absoluta de funcionamiento justo y eficaz. Ello únicamente se logra por la acción responsable de todos los partícipes: representantes y representados.

El control de los actos de gobierno exige, pues, un compromiso doble. Los representantes-mandatarios tienen la obligación de informar fiel y oportunamente de sus actos a sus representados-mandantes. Estos últimos, tienen el derecho y a la vez la obligación de informarse sobre los actos de gobierno y de manifestar sus opiniones al respecto, ya sea de apoyo o de discrepancia.

1. Informar: Publicidad de sus actos por parte de los representantes estudiantiles

El Comité del Aula y las Comisiones de Trabajo deben dar a publicidad—es decir, hacer de conocimiento público— todas sus acciones de gobierno. De esa forma, la comunidad estudiantil podrá analizarlas y juzgar la labor que están haciendo sus representantes. Y, si fuera el caso, podrá también cuestionar esa labor y exigir rectificaciones.

La información pública tiene que ser completa y exacta. También debe brindarse con regularidad, en forma periódica, y siempre en el momento oportuno (o sea, cuando los hechos ocurren; no mucho después, cuando ya han perdido vigencia y poco puede hacerse para corregirlos...).

Hay muchos medios que los representantes estudiantiles pueden usar para dar a conocer su trabajo:

- ⊗ intervenir en las asambleas regulares del aula o del colegio;
- ⊗ convocar a los compañeros del aula a reuniones informativas y deliberativas;
- ⊗ publicar noticias en el periódico mural;
- ⊗ publicar noticias y artículos en el periódico o revista del colegio, si existe;
- ⊗ hacer y repartir gacetillas o volantes mimeografiados; etc.

El Comité del Aula puede encargar a uno de sus miembros coordinar todo lo relacionado con la información pública. Así, ésta se asumirá como una tarea más de gobierno y tendrá un responsable identificable, a quien se le puede pedir cuentas de lo que hace.

2. Informarse: Investigación por parte de la comunidad estudiantil

Pero... el conjunto de los estudiantes no puede descansar en la idea de que sus representantes los mantendrán informados, ¡y bien informados! Sería una actitud cómoda e irresponsable. Deben buscar información sobre su gobierno por sus propios medios, ya sea para saber más, o para verificar la exactitud de la información que reciben.

Esta es una excelente oportunidad para desarrollar las destrezas del periodismo investigativo. Individualmente o en grupos, los estudiantes pueden:

- ⊗ hacer entrevistas para recabar información (a representantes estudiantiles, profesores, autoridades del colegio, etc.);
- ⊗ analizar los documentos que registran la gestión de los representantes estudiantiles (actas, cartas, gacetillas, etc.);
- ⊗ preparar reportajes sobre temas de interés colectivo (por ejemplo, algún problema del colegio y cómo marchan las gestiones de solución);

- ⊗ convocar a los compañeros del aula y a la directiva estudiantil a reuniones informativas y deliberativas;
- ⊗ publicar notas y artículos en el periódico mural, la revista del colegio, o en gacetillas y volantes, sobre la información que obtienen y sus opiniones al respecto; etc.

3. Analizar y evaluar: Encuesta de opinión

La encuesta es una buena técnica para recoger y analizar los juicios de muchas personas sobre un asunto, en forma sistemática. Puede realizarse una para conocer la opinión de la comunidad estudiantil sobre la labor de sus representantes y aplicarla a todos los miembros del grado (o de todos los grados del colegio que participan en el gobierno estudiantil).

Estimado compañero o compañera estudiante:

1. ¿Qué acciones de los representantes estudiantiles cree usted que han sido positivas para la comunidad estudiantil y el colegio hasta la fecha? Explique por qué.
2. ¿Qué acciones de los representantes estudiantiles cree usted que han sido negativas o menos beneficiosas para la comunidad estudiantil y el colegio hasta la fecha? Explique por qué.
3. ¿Cómo evalúa usted la gestión que están realizando los representantes estudiantiles del aula (o el colegio)?

Muy buena Buena Regular insatisfactoria no sé

4. ¿Qué cree usted que deben hacer los representantes estudiantiles durante el resto de su gestión? Justifique sus recomendaciones.

Una vez aplicada la encuesta, los estudiantes tabularán los resultados con la ayuda del profesor o la profesora y los sintetizarán en un cuadro.

Los resultados de la encuesta se presentarán a la clase y se analizarán entre todos. Ya sea que las conclusiones resulten positivas, negativas o un poco de ambas, al terminar la discusión es importante preguntarse:

En vista de los resultados obtenidos, ¿qué podemos hacer nosotros como miembros de la comunidad para mejorar nuestro gobierno estudiantil?

No hay ninguna institución humana que no incluya sus peligros. Cuando más grande es la institución, mayor es la posibilidad de abusar. La democracia es una gran institución y, por eso, es plausible de grandes abusos. El remedio no es la abolición de la democracia, sino la reducción de esos abusos al mínimo.

Mahatma Gandhi

ENCUESTA DE OPINIÓN
GESTIÓN ACTUAL DEL GOBIERNO ESTUDIANTIL

ACCIONES POSITIVAS PORQUE ...

○ ○
○ ○
○ ○

ACCIONES NEGATIVAS PORQUE ...

○ ○
○ ○
○ ○

EVALUACIÓN DE LA COMUNIDAD ESTUDIANTIL:

MUY BUENA: _____ %
BUENA: _____ %
REGULAR: _____ %
INSATISFACTORIA: _____ %
NO SABEN/NO OPINA: _____ %

RECOMENDACIONES:

○
○
○
○
○

Actividad adicional

Nuestra pequeña comunidad

Para impulsar la participación de niños y padres en la vida de la escuela.

La siguiente actividad es una propuesta de la Profesora Josefina Costas, de la Escuela Cast Munita N° 1 D.E. 10, de la ciudad de Buenos Aires.

Recogemos el aporte de la Profesora Costas en sus propias palabras...

1. Reflexiones

Durante los últimos años he observado una cierta apatía en la actitud de los padres hacia las demandas de la escuela. Apenas si se acercan a ella a partir de una problemática personal de su hijo o hija, o de una cuestión puntual. Ni siquiera las fechas patrias tienen la convocatoria de otras épocas.

He pensado, entonces, que desde la escuela debía salir la oportunidad que procurara atraer a la familia a la escuela y creí que ella debía fundamentarse en la creación de lazos de comunicación que la tornaran más atractiva y humana.

Así nació esta iniciativa que profundiza en dos ejes de la actividad escolar. Ellos son el de la comunicación y el del conocimiento. Ambos confluyen en un mejoramiento de las relaciones de cada uno de los miembros de la comunidad escolar y en un sorprendente nivel en los aprendizajes de los niños.

Es en el 3^{er} año que implemento esta idea, con sus variantes estacionales según sean las características de cada grupo. Creo en ella por los resultados que se van obteniendo a poco de su implementación.

2. Desarrollo

Con el comienzo del año escolar y a medida que los chicos se van integrando a la tarea diaria, procuro que aquellos niños y niñas que dominan alguno de los contenidos de las áreas de Lengua y Matemática —conceptuales y procedimentales— transmitan dichos sabe-

res a otros niños, sus compañeros, transformándose en "niños maestros" de sus pares. Así, explican a su compañerito el tema que no ha alcanzado a comprender. Lo hacen desde el lugar del compañero, le dan tarea para la casa, le efectúan un seguimiento, todo ello supervisando "desde afuera" por mí.

Todos los niños y niñas son maestros, ya que este rol es intercambiable según el contenido, habilidad o destreza que deba fortalecer cada estudiante. Puede suceder que el que está fuerte en la división no lo esté tanto en la comprensión y resolución de problemas; o que el que tiene dificultades en la lectura tenga buena destreza y precisión en el trazado de figuras geométricas. También un buen escritor puede necesitar ejercitar su letra, y así sucesivamente. De esta manera los chicos se forman para guiar a otros desde las aulas, adquiriendo la habilidad y equilibrio emocional necesaria para transmitir sus conocimientos al otro con justeza, enseñando con sus actitudes.

No se impone la voz de nadie. Se escucha al otro. Los papeles de los niños y niñas, entonces, varían con el proceso mismo; pero nunca se termina este "juego de roles", ya que los contenidos se vinculan, se profundizan, se extienden e integran indefinidamente.

Al mismo tiempo que esto sucede en el plano del conocimiento, otros niños acceden a ser "guías" de sus compañeros: son aquéllos que por sus valores morales, equilibrio emocional y representatividad grupal pueden mediar, aconsejar y acompañar a los otros en situaciones de conflictos de intereses, agravios, enfrentamientos, u otras situaciones problemáticas.

Todos, "niños maestros" y "niños guías" tienen la posibilidad de comunicar por escrito a los padres de sus "compañeros-alumnos" las novedades, recomendaciones, sugerencias e incidentes que involucran a su hijo o hija. Utilizan para ello el Cuaderno de Comunicaciones, el mismo que usa la maestra para enviar mensajes a los papás. Los padres a su vez, contestan por escrito apoyando la gestión del "niño maestro" o "niño guía" en el desarrollo de su hijo o hija.

Como educadora del grupo, coordino las distintas actividades que van surgiendo. Como resultado, los chicos mejoran la relación entre ellos, agilizan el conocimiento que cada uno tiene del otro y van obteniendo un sentido de pertenencia que fortalece al grupo y afianza la tarea del aula. Cada uno es multiplicador de sus propios aprendizajes. Se va construyendo una pequeña comunidad donde

los valores de la solidaridad y la participación funcionan a pleno. Los padres, al estar al tanto de todo lo que sucede en la escuela, se sienten parte de ella. Viven la escuela.

He observado que el Cuaderno de Comunicaciones, elemento que en la Argentina se utiliza como mensajero de ida y vuelta entre la escuela y la casa, se va transformando en un medio de intercambio diario en el que todo lo escrito constituye algo así como el latido interior de nuestra propia experiencia escolar. Y es así como los niños van aprendiendo los valores de la democracia y la ciudadanía. Desde los hechos.

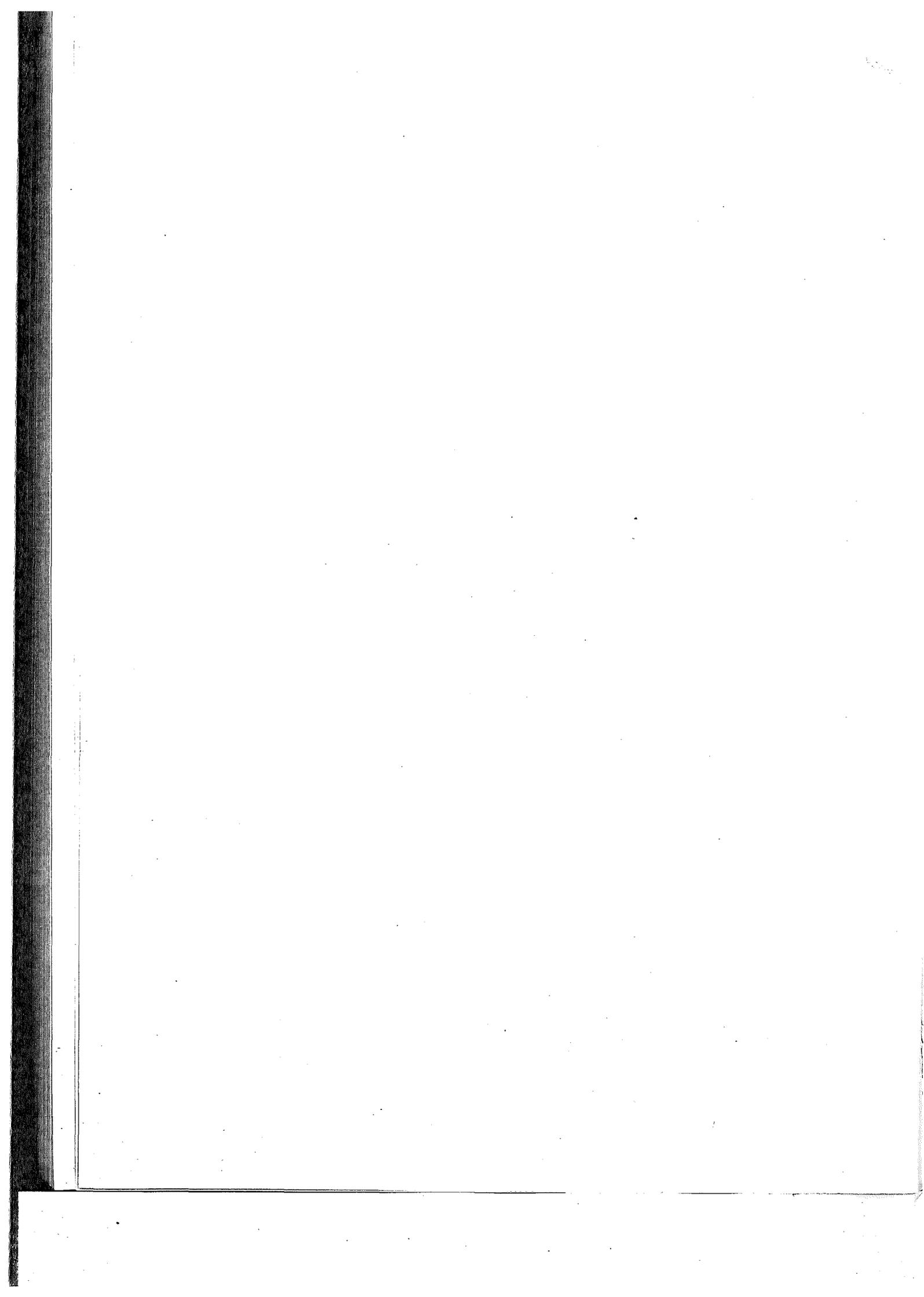
El respeto a los Derechos Humanos debe ser algo que surja del interior de cada persona y que se convierta en una forma de vida, producto de la interacción y las experiencias compartidas entre profesores y alumnos, padres e hijos, amigos y la sociedad en general.

Adolfo Pérez Esquivel

En cuanto al aspecto cognitivo, cada niño y niña construye su propio conocimiento de acuerdo a su inteligencia. A todos se les respeta su forma de aprender y de demostrar lo que va comprendiendo.

Las reuniones de padres son entonces un encuentro de personas que tal vez no se habían visto la cara antes, pero que se reconocen en actitudes, experiencias compartidas, preocupaciones y alegrías comunes. Es el encuentro sincero y fraternal de los que, a pesar de las disidencias, saben que forman parte de una pequeña comunidad que los contiene, los respeta y les permite desenvolverse hasta su máxima potencialidad.

Instrumentos de evaluación



Instrumento de evaluación

Estimado docente:

Nos interesa mucho conocer su opinión sobre este material didáctico que el Centro de Recursos Educativos ha elaborado. Sus experiencias al utilizarlo con los estudiantes, su evaluación y sus sugerencias nos serán de enorme utilidad para revisar los actuales contenidos y para planificar futuros materiales.

Por eso, le solicitamos que complete este cuestionario y lo envíe a:

Centro de Recursos Educativos

Instituto Interamericano de Derechos Humanos

Departamento de Educación

Apartado 10081-1000

San José, COSTA RICA

¡Muchas gracias por su cooperación!

1) ¿Trabajó usted en educación en derechos humanos antes? Si es así, ¿en qué contexto? (por ejemplo, educación formal, no formal, o actividades educativas informales; Educación General Básica, Educación Polimodal, Proyectos Técnicos Profesionales, universidad o educación de adultos).

.....
.....
.....
.....

2) En su trabajo, ¿utilizó algún material didáctico para educación en derechos humanos? Si es así, ¿cuál? ¿Este material llenó sus necesidades y expectativas? Por favor, comente.

.....
.....
.....

3) ¿Preparó usted, o participó en la preparación de algún material didáctico para educación en derechos humanos? Si es así, ¿qué tipo de material? ¿Qué resultados obtuvo al utilizarlo? (Le agradeceremos mucho que nos envíe una copia para la Unidad de Documentación del Centro de Recursos Educativos).

.....
.....
.....

4) ¿Dentro de qué curso o actividad educativa utilizó o está utilizando usted el presente material del Centro de Recursos Educativos?

Nombre del curso o actividad:.....

Nivel educativo:.....

Educación General Básica.....(Año:.....)

Educación Polimodal(Año:.....)

Proyectos Técnicos Profesionales(Año:.....)

Universidad(Año:.....)

Educación no formal(Año:.....)

Rango de edad de sus estudiantes:

5) De los módulos o unidades de trabajo que integran este material, ¿cuál/es utilizó usted? ¿Cuál/es le resultó más útil?, ¿por qué?

.....
.....
.....
.....
.....

6) ¿Cuál es su opinión en cuanto a contenidos, estructura didáctica y lenguaje utilizado?

.....
.....
.....

erial
é ti-
ece-
de

.....
.....
7) ¿Cuál es su opinión general sobre las Actividades propuestas, en cuanto pertinencia, utilidad, valor didáctico?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
8) ¿Preparó usted alguna otra actividad adicional? Si es así, por favor descríbala en hoja aparte, si es necesario.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
9) ¿Utilizó la sección Reflexiones Educativas?, ¿cómo? ¿Le resultó útil? Por favor, comente.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
10) ¿Qué otros comentarios y sugerencias tiene sobre este libro? Para una futura reedición, ¿le quitaría algo?, ¿le agregaría algo?

.....
.....
11) ¿De qué otra forma, además de la elaboración de materiales didácticos, cree usted que el Centro de Recursos Educativos podría ayudarlo en su tarea de educación en derechos humanos?

.....
.....
.....
.....
.....

Edición adquirida por el Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina