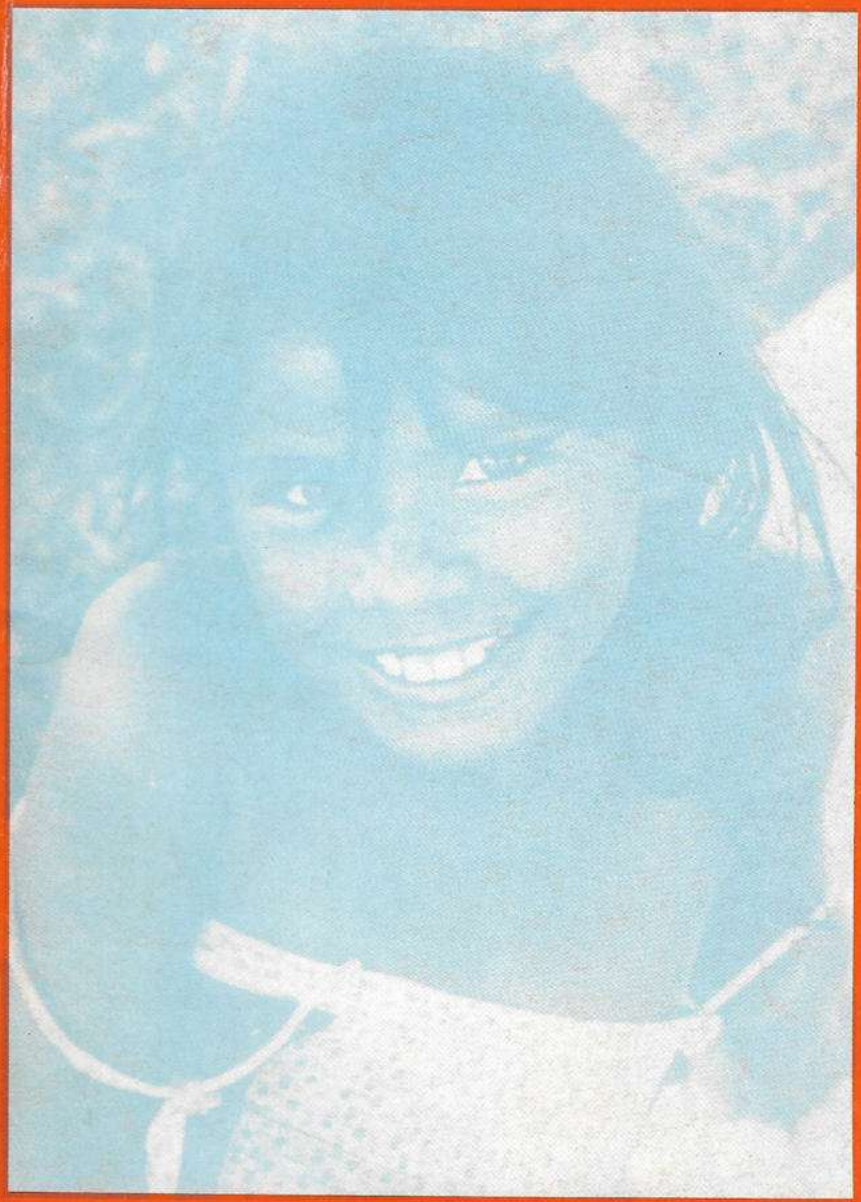
Una revista hecha por Latinoamericanos desde AMERICA LATINA – Trimestral



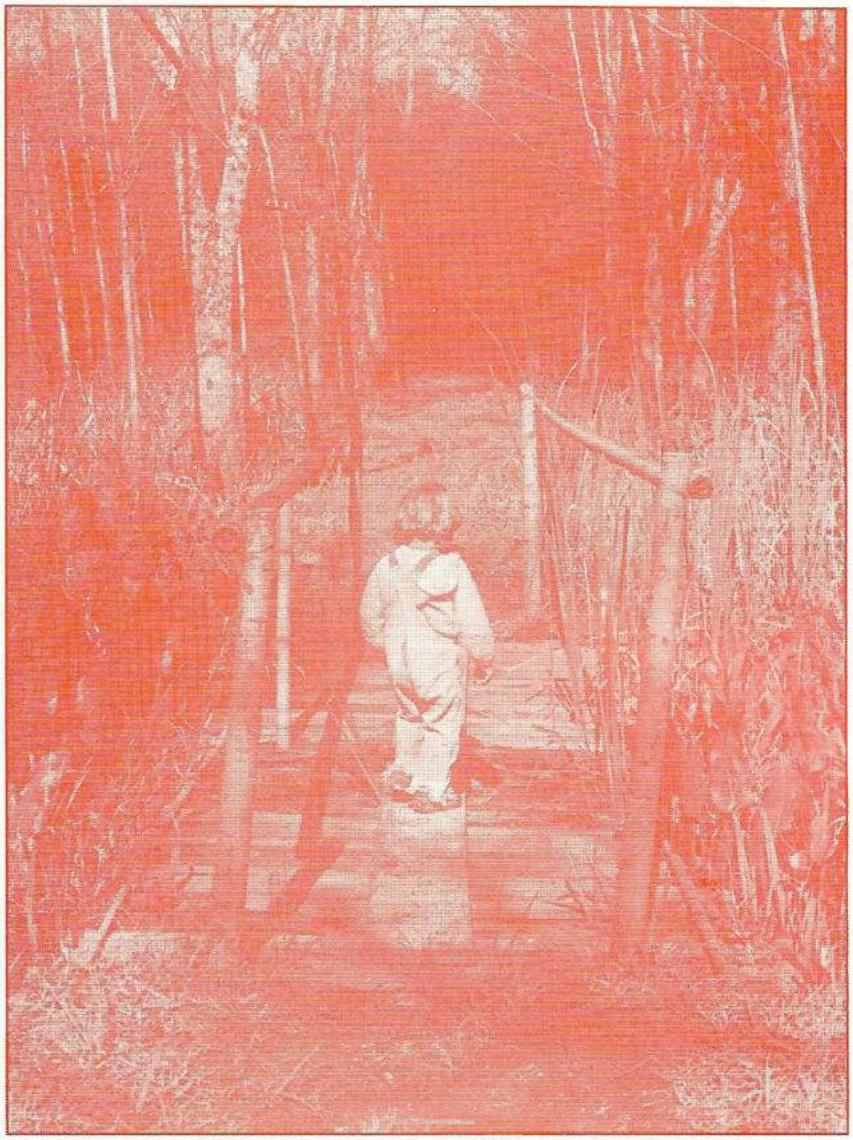
¿TIENEN FUTURO LOS NIÑOS?



NUEVAMERICA

Nº 66

ISSN 0325-6960



Voy a tener una linda novia y vamos a pasear todos los viejitos de la General Artigas. Voy a ser un gran hombre y no me voy a meter con nadie. Siempre voy a ser feliz. Voy a trabajar en la Aduana. Y voy a fumar cigarrillos rubios, y si no tengo plata, junto puchos y hago cigarros.

"La Mosca es un incesto", (Arca, Uruguay)

Próximos números:

67: Políticas sociales.

68: Mujer y sociedad.

Queremos vivir con dignidad

"O se salvan los niños o se pierde el país." ¿Compromiso o retórica? Expresión de campaña política con el lema de que "el niño es prioridad nacional". Conferencias de Cúpula, Declaraciones. Estatutos, etc., contienen siempre los mismos principios. Así fue en la reciente Conferencia de Copenhague. Sin embargo es evidente la divergencia entre discurso y práctica, al constatar, con indignación, tantos indicadores de la negación de los derechos, más elementales. ¿Qué inversión se hace a favor de la infancia? ¿Qué espacio ocupa el futuro de nuestras niñas y niños en los planes de los gobiernos? Tenemos la respuesta en la falta de compromiso en las áreas prioritarias de educación, salud, bienestar, saneamiento básico, vivienda, política familiar, asistencia médica, empleo, salario, etcétera. Muchas de nuestras niñas y niños tienen que trabajar, para ayudar en la sobrevivencia de la propia familia, a veces en régimen prácticamente de esclavitud, o en la prostitución. Otros son ya privados del derecho a la propia vida aún antes de nacer. La verdad es que las prioridades de los países en vías de desarrollo no son las sociales. La situación se agrava con el modelo neoliberal, ya que los servicios estatales básicos son desmantelados, los funcionarios públicos desmoralizados, con una repercusión perversa en grupos más desfavorecidos.

Las opiniones de nuestros niños y niñas ante la solicitación hecha por **NUEVAMÉRICA** son prácticamente unánimes al detectar las necesidades básicas, los derechos elementales, y al apuntar soluciones. Dan mucha importancia a la cobertura de esos derechos, como garantía de un futuro mejor. "Yo sé que puede ser mejor." Destacan especialmente el valor de la familia, la escuela pública, la salud, la vivienda, el empleo, el poder adquisitivo, la seguridad, una vida digna para todos. "Somos todos iguales, pero no vivimos todos igual, porque muchos son excluidos por la sociedad." La percepción de la desigualdad, el contraste entre riqueza y pobreza-miseria, les lleva a manifestar sensibilidad y solidaridad con los que carecen de oportunidades. Las niñas y niños de la calle saben que su vida es difícil y corta. En el fondo, sus deseos y sueños son como los de otras niñas y niños.

Hay muchas acciones valiosas en favor de la infancia, en especial de ésta más desprotegida. Iniciativas de la sociedad civil organizada, ONG's, asociaciones de barrio, iglesias, etc., saliendo al paso de la negligencia del Estado que, cada vez más, abdica de su responsabilidad, por otra parte ineludible.

La situación que nos indigna está ahí, y tiene solución. Necesitamos apostar en el valor de la acción solidaria, en la postura ética, en la fuerza de la mística y en la religiosidad de nuestros pueblos sufridos y resistentes. Es posible rescatar la dignidad de nuestras niñas y niños, "colaborar en un proyecto de sociedad en el que se afirma la dignidad y los derechos de la persona y, especialmente, el derecho de todos a la educación y a ser agentes de su propia cultura."

Como dice la canción:

"Eu quero ver,
Eu quero ver acontecer.
O sonho bom,
Sonho de muitos acontecer.
...Na sombra verde e florida,
Crianças em vida, brincando de irmãos.
No rosto da juventude,
Sorriso e virtude, virando canção..."

María Rosa Morala
-Brasil-

EDITORIAL

NUEVAMERICA

Bmé. Mitre 2660 – depto. 22
Tel./Fax 954-2331
1039 – BUENOS AIRES - ARGENTINA
Junio '95

Directora: RAQUEL BERGERET

Secretaria de Redacción:
GEMA ROMERO

Consejo de Redacción:
Bolivia: RUTH RISKOWSKY
Brasil: MARIA ROSA MORALA
Chile: LILIANA MAYORGA
Perú: ANA MARIA ESCALANTE
FRANCISCA BARTRA GROS
Uruguay: RAQUEL BERGERET
Argentina: ELVIRA PALACIOS

Administración y distribución:
JORGE HEGUY
JORGE J. MOTYKA
MARIA DEL CARMEN VILLAGRA

Diagramación:
GEMA ROMERO

Composición y armado
Servicios gráficos
S. Ortiz 2236 - Bs. As. - ☎ 831-2924

Impresión
PALABRA GRAFICA Y EDITORA S.A.
Castro 1860 Cap. Fed.

Es una publicación de:
FUNDACION NUEVAMERICA

Registro de la Propiedad Intelectual 419718

La Dirección de la revista no se hace responsable de las opiniones vertidas en los artículos.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, mencionando la fuente y enviando dos ejemplares de la publicación.

SUSCRIPCION ANUAL

Países latinoamericanos	**u$s 15**
Otros	**u$s 25**
Suscripción de ayuda	**u$s 50**

Argentina: cheques o giros (Suc. 3B) a la orden de Fundación Nuevamérica, en pesos sobre Capital Federal.
Europa: Giro Postal a la orden de Consuelo Martín -San Guillermo 38 1º C, 24006 León. (España)
Otros países: money order (en bancos) a la orden de Fundación Nuevamérica, en dólares sobre New York.

PUEDE SUSCRIBIRSE O ADQUIRIRLA EN:

Argentina: Bartolomé Mitre 2660 - Depto. 22 - 1039 Buenos Aires. De lunes a viernes de 10 a 15 hs. Tel. 954-2331
Bolivia: Ruth Riskowsky - Casilla 2419 - Cochabamba. Tel. 41863
Brasil: Maria Rosa Morala – Rua Paissandú 279/401 - 2221-080-Rio de Janeiro. Tel.: 274.4461
Chile: Victoria González – Vergara 174 Santiago 3. Tel. 6966880
Perú: Ana M. Escalante – Islas Canarias 164 – Lima 21. Tel. 632252
Uruguay: Montevideo: García Peña 2962. Tel. 360009/Paysandú: Luis A. de Herrera 714. Tel. 3255
Rep. Dominicana: Máxima Peña – Tel.: 58-26500 -Santiago de los Caballeros / C. Cultural Poveda Tel.: 68-95689-Santo Domingo
México: Pilar Segarra – Xochicalco 332 – Colonia Narvarte – 03020 México D. F. Tel. (5) 5364949
Colombia: Luz Alba Santoyo – Ap. Cusco 85406 – Bogotá – Niza. Tel. 2354825
Europa: Consuelo Martín - San Guillermo 38 1ºC, 24006, León. España.

LOS AUTORES

Francisco Rojas, Director de Proyectos UNICEF, México.
Fiorella Calderón, Promotor de Nutrición Alternativa, Pastoral de Salud, Arquidiócesis de la Paz, Casilla 1-10025 La Paz, Bolivia.
Vera M. Candau, Dotora en Pedagogía. Professora de la PUC do Rio de Janeiro. Rua Marquês de S. Vicente 477. Gavea 22451-041 Rio de Janeiro. Brasil.
Joaquín Ruíz Giménez, Presidente de UNICEF en España, Defensor de los derechos del niño. Apartado 12021. 28028 Madrid. España.
Valda Vilanova, Centro Projeto AXE de Defesa e Proteçao à criança e ao adolescente, Av. Sete de Setembro 4295. 40140 - 110 Salvador de Bahia, Brasil.
José Aliaga, Ex-director de Investigaciones Educacionales del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE), Investigador del CISE de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Av. Universitaria Cdra 18, San Miguel. Lima 32. Perú.
Belén Grigoriú, Profesora de Historia, Casilla 45. Sucre. Bolivia.
Amanda E. González, maestra Educación Especial. Entre Rios 621. 4000 Tucumán, Argentina.
Miguel Angel Riggio, profesor de matemática. Encargado para el ciclo medio del proyecto Mejoramiento de la Enseñanza de la Matemática y la Informática (MEMI). Cochabamba. Bolivia.
Begoña Grigoriú, profesora de matemática, Dra de la Carrera de Matemáticas de la Normal Integrada Católica y profesora del C. Andrés Bello. Apoya también al Proyecto MEMI para el ciclo medio, de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba. Casilla 2419. Cochabamba. Bolivia.

COLABORADORES

La Piragua (Chile), Ma Cristina Marimón (Argentina), Manoly Rey (Guatemala), ENDEPA (Argentina), Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos (Argentina), CLACSO (Argentina), Esc. Pablo VI Reconquista (Argentina), C. Fe y Alegria nº 3 Pamplona Baja (Perú), Biblioteca Waliña, Villa Armonía. La Paz (Bolivia), C. Estatal 0091 Santa Fe (Perú), Ins. P. Leonardo, Rio de Janeiro (Brasil), C. Hans Christian Andersen, Monterrico (Perú), C. Pedro Poveda, Montevideo (Uruguay), Bibl. Ambulante, Sapucaia (Brasil), Esc. Primaria de Menores 4007, Callao (Perú), Comunidad infantil Villa Estrella D. F. (México), C. Ma Auxiliadora, Breña (Perú), Bibl. Jaihuayco, Cochabamba (Bolivia), C. Ntra Sra de las Mercedes, Lima (Perú), Esc. Dra Carolina Tobar García. Tucumán (Argentina), CAAAP, Lima (Perú). C. Fe y Alegria 34 Chorrillos (Perú), C. Teresiano Río de Janeiro (Brasil).

¿Tienen futuro los niños?

SUMARIO

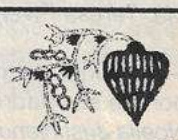
LA VOZ DE LOS *niños* 6

DAR LA CARA



Un desafío con equidad
Francisco Rojas - México 15
Calidad de vida de la niñez en Bolivia
Fiorella Calderón - Bolivia 18
Escola: Direito ou Rito?
Vera M. Candau - Brasil 20
Reto para la humanidad
Joaquín Ruíz Giménez - España 23

EN LA BRECHA



Axé, uma parceira com a vida
Valda Vilanova - Brasil 31
Investigación educativa
José Aliaga - Perú 34
Ha muerto un colaborador de Nuevamérica
Belén Grigoriú - Bolivia 36

OTRAS SECCIONES



NUESTRA MANERA DE HACER 25



ESTA AMERICA
Noticias de Argentina, Chile, México, Mujer, Cumbre Social 38



ENTREVISTA
Los quince años de Amanda
Elvira Palacios - Argentina 45



CIENCIA Y TECNICA
Matemática y computadora
Miguel Angel Riggio y Begoña Grigoriú - Bolivia 48

LA VOZ DE LOS *niños*

Recogemos hoy voces de niños de distintos países latinoamericanos. Es una manera concreta de rescatar la dignidad de las niñas y los niños y en definitiva la dignidad humana que ellos con su transparencia nos revelan.

Los que hablan proceden de distintas regiones geográficas y sociales de nuestro continente. Las voces de niños refugiados guatemaltecos y de los asháninka en Perú se unen a las de otros niños de barrios privilegiados de las grandes ciudades, de las clases medias y de los niños que viven en la calle en los institutos oficiales o privados de amparo de la niñez. Leamos con atención cordial sus respuestas para ponernos de su lado, que es el de la vida abierta a la esperanza contra toda esperanza.

¿Cómo viven los niños que tú conoces?

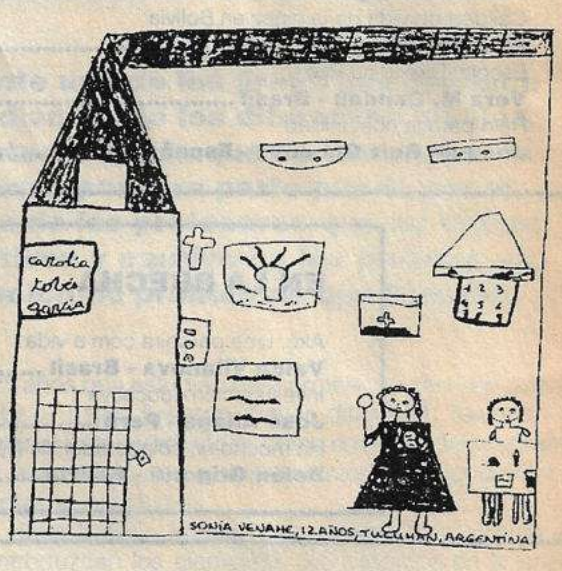
—Los niños que conocemos algunos tienen que comer y otros viven tristes, maltratados y sin comer.
Ma. Teresa Rivera, 9 años Cochabamba - Bolivia.

—Los niños de mi barrio viven unos bien otros mal, porque sus padres no les dan de comer.
Noelia Justiniano, 11 años Cochabamba - Bolivia.

—Los niños de mi barrio no todos viven bien porque algunos son maltratados, otros se meten en pandillas tratando de robar a las personas que pasan por la calle. Otros se dedican al deporte, mayormente al fútbol, basquet, volibol. La plazuela se llena diariamente porque hay una cancha. La mayoría se queda en sus casas a ver la televisión.
David Hilera, 12 años Cochabamba - Bolivia.

—Ellos viven en casa o apartamentos, felices y con sus familias. Se sienten cómodos en sus hogares y disfrutan de ellos.
Ma. Victoria Tourón, 10 años Montevideo - Uruguay.





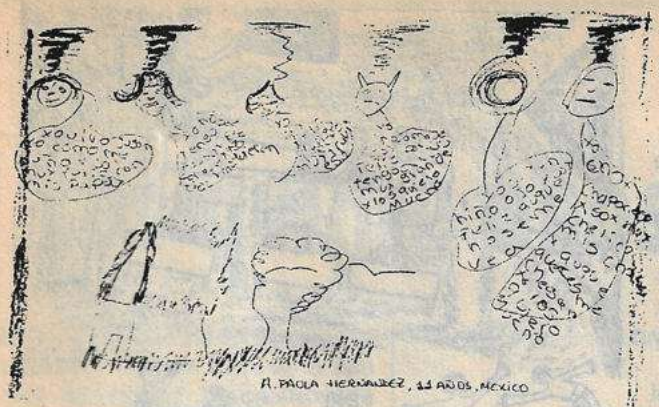
—Algunos contentos y otros viven felices pero con sus problemas. Algunos viven con sus padres y otros no.
Lucía Bailón, 10 años Montevideo - Uruguay.

—En el barrio de cada uno de nosotros viven bien y otros por desgracia viven mal.
Roberto Molero, 10 años Montevideo - Uruguay.

—Viven en sus casas y se la pasan jugando, viven como niños: hacen travesuras, dicen groserías, juegan mucho, se enojan, a veces presumen, a veces no se quieren bañar.
Paola Hernández, 11 años México - D.F.

—Juegan mucho con sus amigos y salen mucho con sus papás, con sus abuelitas y por eso siempre están muy felices y porque tienen derecho a divertirse con sus amigos y con sus amigas.

LA VOZ DE LOS *niños*



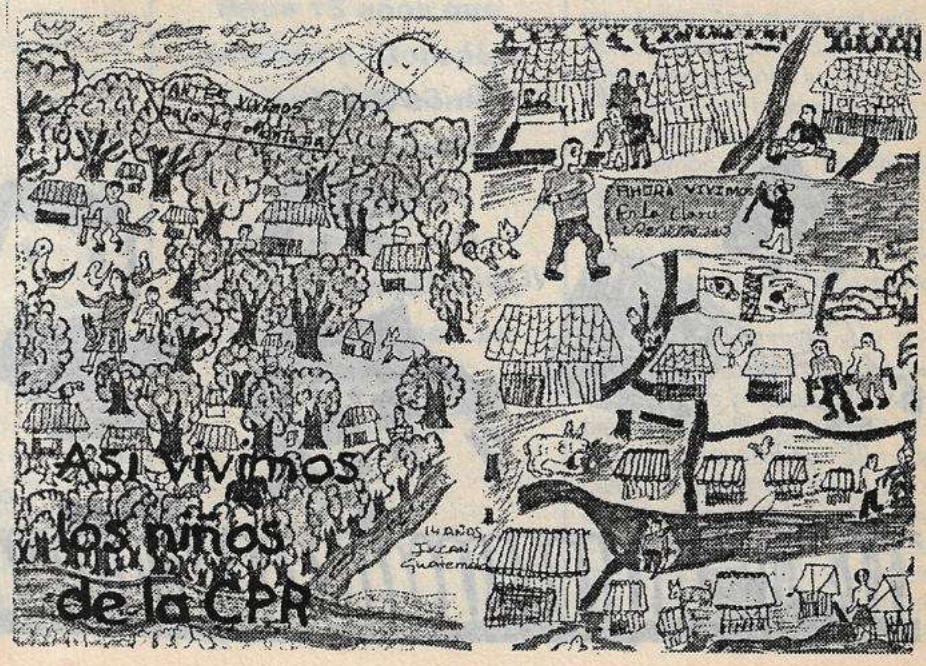
Estos amiguitos están jugando porque están muy felices y quisiera tener muchos amigas y amigos, yo espero que todos los niños sean siempre felices y las niñas. Gracias eso es todo.
Marta, 12 años México - D.F.

—Viven en pobreza y algunos no tienen padre ni madre y son huérfanos y también tienen que trabajar para ganar el pan de cada día.
Giancarlo Levano Juárez, 10 años Callao - Perú.

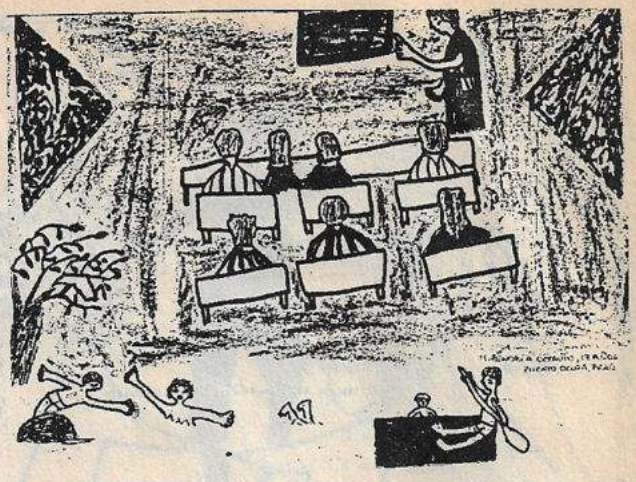
—Viven nas ruas catando lixo para comer. Sem saúde, sem carinho e sem amor.
Monique Pereira da Silva, 7 anos Sapucaia - Brasil.

—Los niños que yo conozco sufren mucho porque sus padres no tienen plata algunos de mis amigos tienen que trabajar para que desayune y sene, yo con mis amigos en vacaciones todos compramos mercadería y vendemos en el mercado, mis amigos duermen en los puestos y algunos que tienen un hogar sufren porque sus padres lo maltrata y les deja ronchas y heridas.
Los niños del mercado de Ciudad de Dios sufre porque algunos comen y no en la Iglesia Niño Jesús, hay una monjita que nos da agua o leche con pan. Los niños que vive en la calle recogen de la basura cualquier cosa para comer. Antes que el presidente se fije en las escuelas deben fijarse en la vida de los niños y sufren o no comen, el caso de un niño llamado X: el está loco porque sus padres lo dejaron de chiquito desde los 3 años, el solo con su hermana Mari viven en la calle, los dos están locos y por las noches ellos lloran y gritan y cuando una pasa por su lado ellos te dicen: papá o mamá.
Los niños de Perú estamos sufriendo: si tu quieres apoyar ven acá al Perú y te darás cuenta que yo no miento, mis amigos del Mercado Ciudad de Dios trabajamos por apoyar a nuestros padres, algunos para que nosotros comamos.
Paola Legarra, 13 años Pamplona - Perú

—¡Hola! Somos 7 niños de los miles que vivimos en la CPR* queremos contarles cómo vivimos y que sepan de nuestra situación. Nuestros padres nacieron en distintos pueblos de Guatemala. Al principio vinieron a la selva de Ixcán porque en este lugar hay tierras donde sembrar y vivir: pero después, en 1982, fue necesario huir a las montañas para salvar nuestras vidas de la persecución y las masacres que hizo el ejército. Aquí nacimos muchos de nosotros. Después de 12 años, en febrero de 1994 salimos a vivir fuera de la montaña porque ya nos cansamos, de vivir escondidos y de que nos persigan. ¡Aunque tenemos mucho miedo! Ahora esta-



LA VOZ DE LOS *niños*



mos con el acompañamiento de personas de otros países y otros guatemaltecos solidarios. Nuestras casas estaban sólo con hojas de posh y otras hojas largas; sólo eso les poníamos. Era chiquita; sólo la usábamos para dormir. En cambio ahora donde dormimos es de ocho láminas y, por todo, la casa es de diez y seis láminas y aparte la cocina; ¡ahora está muy bonito!
Cuando estábamos en la escuela, llegaba el ejército y los aviones y empiezan a tirar bombas y a nosotros nos da miedo. Además todo era muy oscuro; en cambio ahora todo es claro, los pájaros están cantando, salimos de recreo y allí jugamos con los maestros.
Juan Pedro, Pedro y Fernanda. 13 años. Ramiro 12 años. Juana, Elena y Magdalena 14 años. Ixcán - Guatemala.

Los niños que conocemos viven

— felices
— viven más o menos, ya que algunas veces pelean entre hermanos,
— agradecidos
— viven en el Colegio, están a veces triste, porque no ven siempre a su familia,
— con amormi prima vive mal, porque la nana le pega y la mamá también,
— con amor
— viven con los papás,
— con cariño
— tienen buena alimentación, compartiendo
— contentos
— jugando y pasándolo bien
— en paz
C.P. de Valdivia, 6 años Santiago - Chile

* CPR = Comunidad de población en resistencia. Vivieron 12 años en la selva para escapar de la represión militar. En este momento el gobierno de Guatemala los ha reconocido como población civil y se han podido asentar en Ixtán.



¿Qué te gustaría cambiar en tu colegio, en tu barrio, en tu país?

LA VOZ DE LOS *niños*

—En nuestro colegio cambiar los techos, pintar las paredes, poner ventanas. Y que los niños no peleemos. En el barrio, que los papás ya no tomen chicha. También cambiar el empedrado de las calles, poner luz. En el país, cambiar la pobreza y que no haya desigualdad entre nosotros.
Ma. Teresa Rivera, 9 años Cochabamba - Bolivia.

—A mí me gustaría cambiar en el colegio, el maltrato que dan a los estudiantes físico y moralmente, ya que cuando sean mayores harán lo mismo con que son botados por su padres y para que ellos no se hechen a perder.
Noelia Justiniano, 11 años Cochabamba - Bolivia.

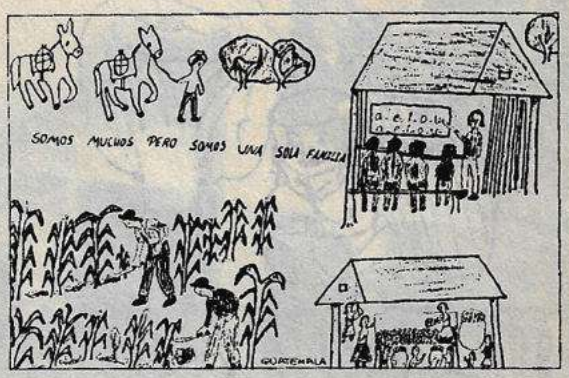


—En mi cole me gustaría cambiar un poco de trabajo, en mi barrio la calle por los posos, en el país la basura, el egoísmo, etc.
Mario Andrés, 10 años Montevideo - Uruguay.

—Nos gustaría cambiar la pobreza y que los que no tienen hogar ni comida puedan tenerlos, también queremos cambiar de nuestro barrio la contaminación que se va agrandando y la falta de papeleras y sobre la escuela lo mismo aunque ahora ya está mejorando.
Ma. Daniela de León, 10 años Montevideo - Uruguay.

—En mi colegio, me gustaría que cambien mis compañeras que sean muy educadas y hagan caso a sus padres, que respeten a sus profesores. En mi barrio me gustaría que cambien los padres, que se preocupen de sus hijos. También que nuestros padres se preocupen por el barrio, que limpien las basuras y así evitar la contaminación. En mi país, que nunca peleen y que se preocupen de los niños otros. En cuanto a mi país cambiar de Presidente.
David A. Hilera, 10 años Montevideo - Uruguay.

—En mi país me gustaría que no haya tanta basura, y que resiclen.
Rosina Arebalo, 10 años Montevideo - Uruguay.



LA VOZ DE LOS *niños*

—En los colegios que la tenga mejores modos de educación, en el barrio la contaminación.
Christian Roldán, 10 años Montevideo - Uruguay.

—En el colegio, respetarnos unos a otros, en el barrio, mejorar las calles, en el país, las peleas, asesinatos, accidentes, el medio ambiente.
Matías Gallardo, 10 años Montevideo - Uruguay

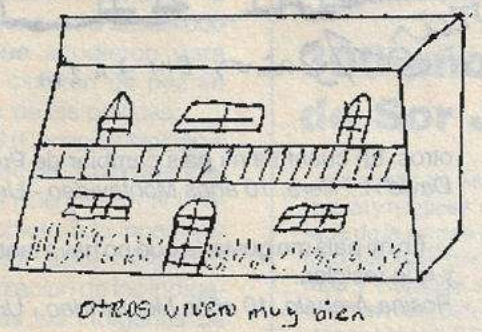
—En mi colegio quiero que haya segundo piso y sea más grande y que haya un buen campo deportivo. En mi barrio quiero q' la gente buena no vote basura y q' estemos siempre unidos para ayudar al prójimo. En mi país quiero q' todos los niños del Perú q' no se metan en el visio de la droga y q' no sean rateros.
Giancarlo Levano, 10 años Callao - Perú.

—Acho que o povo devería de lutar para um país melhor e com mais segurança, para que haja o melhor para todos. Mas para isso todos devemos colaborar, por exemplo: dando empregos aos necessitados, ajudar a construir casa para os pobres e etc."
Bárbara Siciliana Lopes, 9 años Río de Janeiro - Brasil.

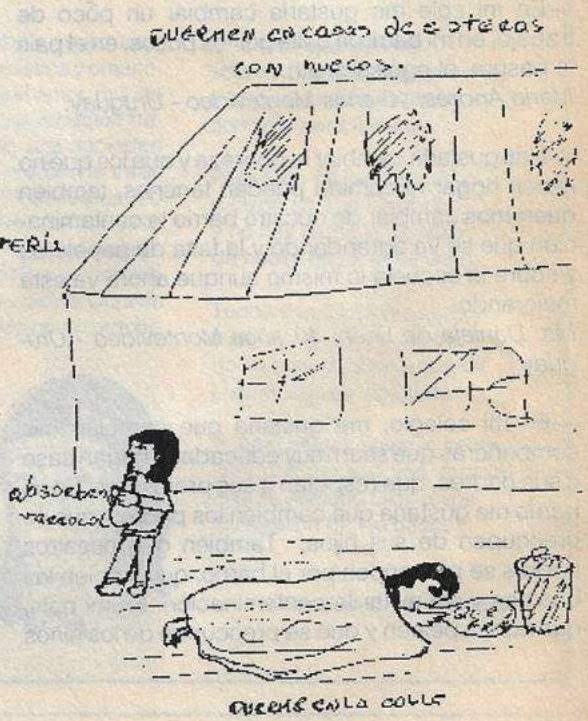
—Eu gostaría de botar mais policiais nas ruas e nos morros da cidade. Construir mais escolas públicas ou particulares e pegar as crianças de rua e botá-las nas escolas. Construir também hospitais da rede pública. Fazer campanhas contra as drogas e bebidas, e também que os presidentes colocassem o dinheiro nos bancos para os trabalhadores ao invés dos bolsos deles.
Felipe de Andrade Wrencher, 10 años Río de Janeiro - Brasil.

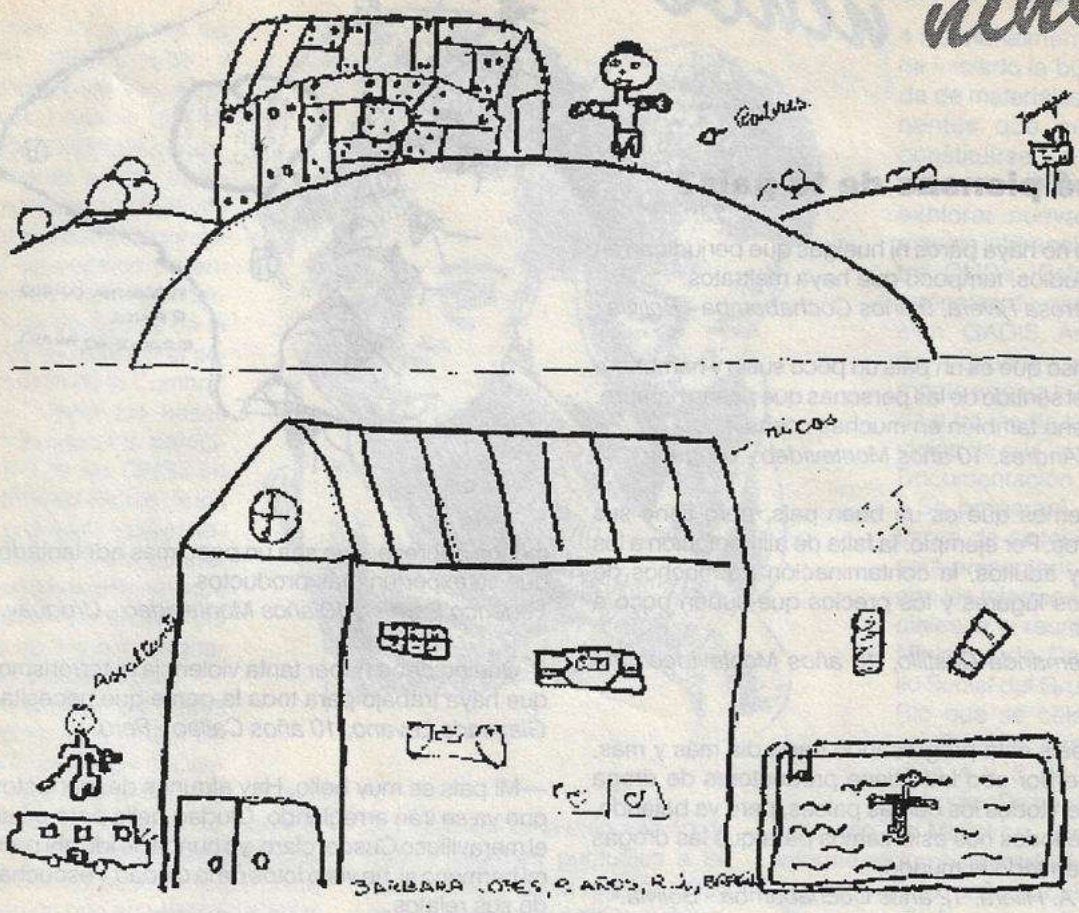
—Se o nosso país tivesse mais moradías para o povo pobre, não existiría tanta favela por aí. Essas e muitas coisas contribuem para que o nosso país seja desumano.
Bruno Henrique de Sá Brunet, 10 años Río de Janeiro - Brasil.

—Podemos melhorar como dar empregos para os pobres, comida e casa. Mas não todo mundo que é presidente que pode melhorar as coisas e pronto, já está resolvido. Deveríamos pegar o nosso dinheiro e resolver. Mas eu sei que pode melhorar e muito!









Um toquinho pode, eu sei. Podemos fazer parquinhos e uma piscina em cada casa e apartamento, aos pouquinhos a ente consegue.
Fernanda Queiroz Condesso, 9 años Río de Janeiro - Brasil.

—Eu acho que deveriam providenciar mais colégios para as crianças abandonadas, asilos para idosos, hospitais para os doentes, aumentar a produção de comida, e acabar com a violência nas ruas. Quando o presidente fizer tudo isso, o Brasil será melhor.
Cássia Francine Novello, 10 años Río de Janeiro - Brasil.

Queremos cambiar nuestro barrio y nuestro país para:

—que no haya contaminación,
—que la gente no peleara,
—que haya más animales,
—que no ensucien,
—que no fumen,
—que no hayan enfermedades,
—que no se mueran tantas personas,
—que los niños obedezcan para no enfermarse.

En nuestro colegio queremos:

—que los niños que tiran los papeles en el suelo, los tiren en el basurero,
—que no conversen tanto en el trabajo,
—que no peleen entre ellas, y no sean desordenadas,
—que no acusen,
—hacer mejor los trabajos,
—que recen más,
—que seamos todas amigas,
—que compartan los juegos y que sean solidarias,
—amar a los demás,
—que no boten la colación.

Alumnos del Colegio P. de Valdivia, 6 años Santiago - Chile.

LA VOZ DE LOS *niños*



¿Qué piensas de tu país?

—Que no haya paros ni huelgas que perjudican en los estudios, tampoco que haya maltratos.
Ma. Teresa Rivera, 9 años Cochabamba - Bolivia

—Pienso que es un país un poco susio y hambriento, en el sentido de las personas que pasan hambre. Es bueno también en muchas cosas.
Mario Andrés, 10 años Montevideo - Uruguay.

—Creemos que es un buen país, pero tiene sus defectos. Por ejemplo: la falta de alimentación a los niños y adultos, la contaminación de muchos de nuestros lugares y los precios que suben poco a poco.
Ma. Fernanda Castillo, 10 años Montevideo Uruguay.

—Mi país está progresando cada día más y más, aunque por otro lado tiene productores de droga como en todos los demás países, pero va bajando, porque todos nos esforzamos para que las drogas bajen en todo el mundo.
David A. Hilera, 12 años Cochabamba - Bolivia.

—Pensamos que es favorable pero también tiene sus defectos, como la demasiada basura que hay en la calle etc.
Lucía Garmendia, Montevideo - Uruguay.

—Nos gustaría que fuera diferente: que ubiera menos pobresa, que sea un poco más adelantado, que se exporten más productos.
Federico Bardier, 10 años Montevideo - Uruguay.

—Que no debe haber tanta violencia ni terrorismo, que haya trabajo para toda la gente que necesita.
Giancarlo Levano, 10 años Callao - Perú.

—Mi país es muy bello. Hay algunos desperfectos que ya se irán arreglando. Ciudad bella para mí es el maravilloso Cusco, claro, yo nunca he ido ahí pero mi hermano si, he visto fotos de la ciudad y escuchado sus relatos.
Yo he viajado a Piura, allí la gente es más pasiva, nadie le hace daño a nadie. Cualquiera que sea la gente que conozcas en el Perú, creo que en el fondo es buena.
Ruy víctor Estrada, 8 años Lima - Perú.



—Eu acho que o nosso país é muito agitado. Devería ter mais segurança, não ter assalto, não ter sequestro, porque todos precisam de paz, e além disso têm muitas pessoas que precisam de casas para morar, precisam de comida e outras coisas mais. Tem gente que tem até demais e são egoistas, só querem se preocupar consigo mesma e enquanto as outras pessoas precisam dela.
Barbara Siciliana Lopes, 9 años
Río de Janeiro - Brasil

— Eu acho ele maravilhoso. Só acho que ele está com muitos roubos, violencia, etc... mas ele



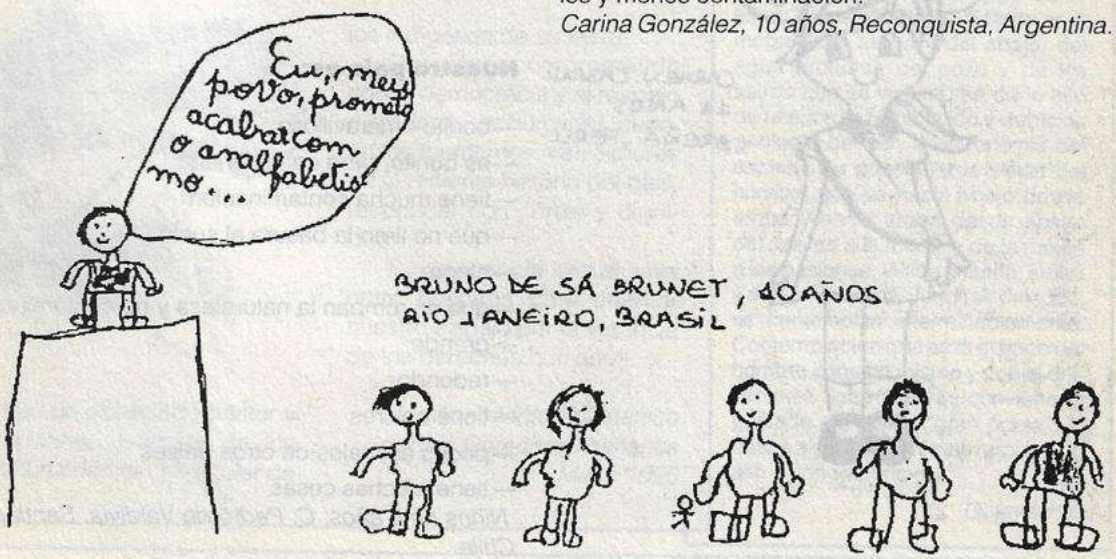
vai melhorar
O Brasil é meu pais
O meo canto
O meu lar
Por isso melhorarei ele para ele ficar melhor do que ja é.
Leticia Paes, 10 años Río de Janeiro - Brasil

—A minha opinião sobre o Brasil é: os políticos não cuidam tão bem do Brasil. Para as pessoas que têm dinheiro para pagar colégio bom para seus filhos, comprar comida e colocar luxo nas casas, o Brasil é ótimo; mas para os mendigos, crianças carentes e idosos sem saúde, o Brasil não tem nada de bom.
Cásia Francine Novello, 10 años Río de Janeiro - Brasil.

—Nosso país é bom, mas ele tem uma coisa a menos: os hospitais. Estes não têm remédio suficiente. Não existe escola para todo mundo que existe.
Fernanda Quiroz Condesso, 9 años Río de Janeiro - Brasil

—O nosso país devería melhorar em muitas coisas; mais escolas por exemplo. Se o nosso país tivesse mais escolas, o índice de analfabetismo iría cair muito. No nosso país 50% de pessoas são analfabetas. Isso tudo, por causa dos políticos, eles ajudam muito pouco. Alguns nem ajudam.
Bruno Henrique de Sá Brunet, 10 años Río de Janeiro - Brasil.

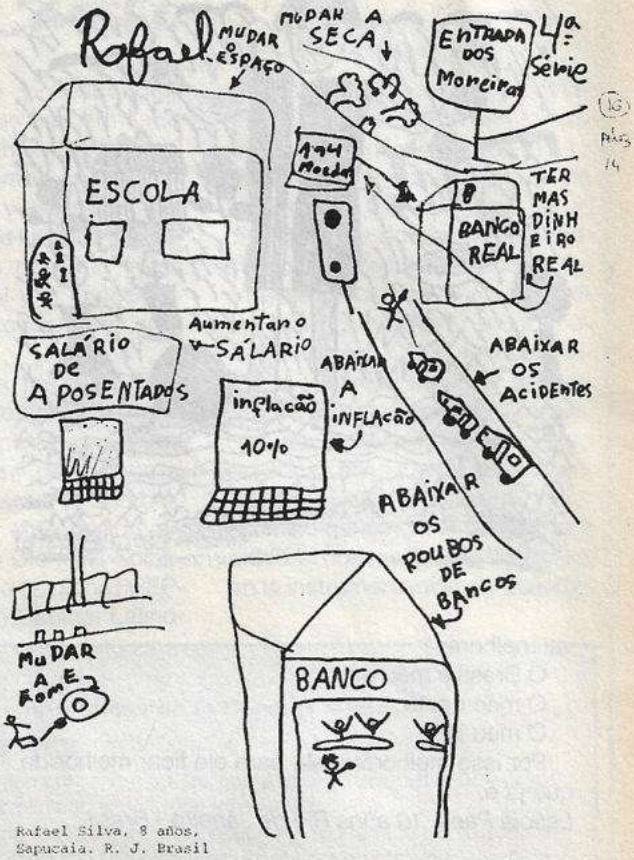
—Mi país es lindo pero me gustaría cambiar el mundo, que no hubiera tantas guerras y que los lugares verdes no sigan desapareciendo, más animales, que no hubiera cazadores que matan animales y menos contaminación.
Carina González, 10 años, Reconquista, Argentina.



LA VOZ DE LOS *niños*

—En mi país hay mucha corrupción y el gobierno no soluciona, se preocupa el gobierno de otras cosas que no son importantes.
Percy E. Saravia, 10 años, Villa Armonía, La Paz, Bolivia.





Nuestro país es:

—bonito - maravilloso
—es bonito, pero contaminado
—tiene mucha contaminación
—que no tiren la basura al suelo
—alegre
—que no rompan la naturaleza y no contaminen
—grande
—redondo
—tiene colores
—pocos animales de otros países
—tiene muchas cosas
Niños de 6 años, C. Pedro de Valdivia. Santiago - Chile.

UN DESAFIO DE EQUIDAD

Francisco Rojas
—México—

A partir de 1990 con la Conferencia Internacional de Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia y la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia, el tema educativo volvió a ser objeto de atención especial por parte de la comunidad internacional y puso el problema de las desigualdades educativas en el centro del debate y las preocupaciones políticas de un gran número de gobiernos.

El tema sobre la relación entre pobreza y educación ha sido quizás uno de los temas más recurrentes de la sociología educativa y las estrategias de desarrollo en los últimos 40 años; sin embargo, a pesar de la conciencia generalizada que existe, sobre la influencia de la educación sobre el desarrollo económico y social, no es mucho lo que se ha avanzado al respecto en nuestra región.

Desigualdades educativas

Jomtien y la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia pusieron de manifiesto las profundas desigualdades educativas que aún subsisten en el mundo.

—En el umbral del Siglo XXI más de 100 millones de niños, de los cuales 60, por lo menos son mujeres, no tienen acceso a la enseñanza primaria;

—más de 100 millones de niños no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir los conocimientos y capacidades esenciales;

—más de 960 millones de adultos, dos tercios de ellos mujeres, son analfabetos, y el analfabetismo funcional es un problema relevante en todos los países, tanto industrializados como en vías de desarrollo;

—más de la tercera parte de los adultos del mundo, carece de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas tecnologías y capacidades que podrían mejorar su calidad de vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales.

Sin embargo, el fenómeno de la inequidad se da de manera diferente en cada una de las regiones del mundo; mientras que para Africa y gran parte de Asia, el problema continúa siendo el acceso a la educación, en América Latina y el Caribe los problemas son diferentes y se centralizan fundamentalmente en los rezagos de calidad educativa.

Según cifras de UNESCO, la Región de América Latina y el Caribe en conjunto, tiene un promedio de aproximadamente 80% de acceso a educación primaria, lo que en término de los compromisos internacionales, ésta habría cumplido con las metas de asegurar el acceso a lo menos al 80% de la población en edad escolar; sin embargo, la eficiencia terminal en la Región en 1990 era de aproximadamente del 47%, la más baja, comparativamente con todas las otras regiones del planeta, y en promedio cada estudiante necesitó 15,5 años para finalizar su educación primaria siendo esta cifra más alta en los sectores más pobres.

En América Latina y el Caribe el número de alumnos que repitieron el primer año aumentó de 1980 a 1990 de 6,8 millones a 7,9 millones y según cálculos de la Oficina de UNESCO para la Región ello significó pérdidas de aproximadamente 4.200 millones de dólares. Se estima que en México la repetición en primer año es de un 40% en los porcentiles más pobres de la población.

El promedio de grados aprobados en educación primaria, en

1991 era de aproximadamente 4,3 de un total de 6, y el número de años promedio que se utiliza por alumno para completar el sexto grado es de 7,8 años, para la Región de América Latina y el Caribe.

Sin embargo, éstos son promedios generales, que de alguna manera ocultan las profundas diferencias regionales y subregionales en cuanto a la desigualdad e inequidad educativa.

En el caso de México, según cifras de la propia Secretaría de Educación Pública, el acceso a la educación primaria es del 98%, sin embargo, es evidente que en Estados como; Chiapas, Oaxaca, Guerrero o Veracruz, estos promedios descienden entre el 70 y el 80%.

Por otra parte, si bien es cierto que la deserción en primaria a nivel nacional es de 3,7%, en Chiapas llega al 7,6%, en Guerrero 9,6%, en Veracruz 6,5% y en Oaxaca al 4,5%; la eficiencia terminal que a nivel nacional para el ciclo 1993/94 fue de 61,1% en Chiapas alcanzó sólo el 33,7%; en Guerrero el 41,2%, en Oaxaca 49,7% y en Veracruz el 46,9% y la reprobación que para el mismo ciclo escolar fue de 8,3%, en Oaxaca alcanzó el 14,2% en Chiapas, el 13,3% en Guerrero, el 13,1% y en Veracruz el 10,3%.

A estos indicadores habría que agregar otros, que por su complejidad, son difíciles de llevar a correlaciones numéricas, pero a nadie escapará que la calidad de los conocimientos adquiridos, las metodologías empleadas, los medios y ayudas para el proceso educativo y la calidad de la función magisterial, es muy diferente entre escuelas urbanas regulares y la educación que reciben los niños de zonas rurales aisladas y áreas urbano-marginales.

Oportunidades educativas

En definitiva, si bien en nuestra Región tenemos leyes que aseguran el derecho y la obligatoriedad a la educación primaria y además tenemos promedios nacionales de acceso medianamente buenos, aún existen profundas inequidades y desigualdades entre los más pobres y los más ricos respecto de la calidad y oportunidades educativas.

Existen en nuestro continente, diferentes niveles de calidad educativa, que se correlacionan muy directamente con la condición socio-económica de su población; salvo honrosas excepciones, en general podríamos decir que nuestra Región existen a lo menos tres diferentes niveles educativos:

—una educación de avanzada, con todos los medios tecnológicos y pedagógicos a su disposición, generalmente en manos del sector privado y que favorece a los sectores de más altos ingresos;

—una educación pública regular, a la que acceden fundamentalmente los sectores urbanos y los sectores rurales de población de más de 5.000 habitantes y con una calidad promedio baja;

—una educación que se da hacia los sectores rurales dispersos, población indígena y urbano-marginal. Por lo general, estos sectores reciben formas especiales educativas como son las escuelas incompletas, unitarias o sistemas no formales y por lo general su calidad es muy pobre.

Es obvio, que las inequidades en la calidad educativa determinan la perpetuación de las inequidades sociales.

Las competencias con que ingresan al mundo del trabajo los pobres que han recibido una educación pobre, es absolutamente desigual e inequitativa si se le compara con las competencias que tienen los sectores de más altos ingresos.

Este es quizás el desafío más importante y sugerente para los próximos años, el cómo llegar y atender con eficiencia y calidad a los grupos tradicionalmente marginados de la acción educativa, y tratar de cerrar la brecha de desigualdad educativa entre los más pobres y los más ricos.

Desde este punto de vista existen compromisos internacionales que han fijado metas para mejorar y asegurar acceso y calidad educativa en todo el mundo.

El UNICEF ha propuesto a los gobiernos, organismos no gubernamentales y comunidad internacional algunas metas regionales destinadas a reducir estas diferencias.

En educación inicial para niños de 0 a 5 años, que es el sector educativo que menos cobertura tiene a nivel regional, se propone incrementar los programas de educación preescolar y los programas de cuidado diario, incorporando a la familia y a la comunidad con el fin de proveer estimulación psico-afectiva que contribuya al desarrollo mental, social y emocional del niño pequeño.

De todos es conocida, la importancia crucial que tienen los procesos de educación temprana en el desarrollo de las capacidades y habilidades posteriores; por lo que incrementar la atención del niño pequeño significaría asegurar mejores rendimientos en el ciclo de la educación primaria y secundaria.

Objetivos prioritarios

Elevar las coberturas en educación inicial sobre todo para áreas más pobres son pre-requisitos básicos para avanzar en reducir las brechas de la desigualdad en la calidad educativa.

En el caso de México que tiene, según los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, el 16,1% de población en extrema pobreza y 44% de la población en pobreza, el Gobierno ha desarrollado en estos últimos años un gran esfuerzo por reducir estas desigualdades y avanzar en el cumplimiento de sus metas.

—Un ejemplo de ello ha sido la ratificación que México ha hecho de los acuerdos de Educación

para Todos en Jomtien y de la reunión de los 9 Grandes Países en diciembre de 1993, así como de los compromisos emanados de la Cumbre Muindial en Favor de la Infancia.

—A su vez, el Gobierno ha reformulado la Ley General de Educación a través del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa poniendo énfasis en tres elementos básicos:

a. la superación del rezago educativo; dirigido a favorecer acciones educativas en las poblaciones más vulnerables, de manera de lograr reducir brechas de desigualdad a nivel nacional,

b. la descentralización del sistema educativo destinada a proporcionar mayor autonomía a los estados y municipios en la conducción del proceso educativo y

c. la participación social destinada a elevar la participación social, fundamentalmente, de los grupos de padres en la responsabilidad del proceso educativo.

—México ha incrementado sustantivamente el gasto educativo, este creció del 15,2% del gasto público de 1989 al 23,5% en 1994, lo que significó un aumento real del más del 90%. Actualmente, México destina el 4,4% de su producto interno bruto a educación respecto del 2,6% que destinaba en 1990.

—Congruente con estos propósitos México elevó la educación básica obligatoria a 10 años, un año de preescolar, 6 años de primaria y 3 años de educación secundaria.

Estas medidas han permitido mejorar sustantivamente algunos indicadores.



Desafíos

A pesar de los avances conseguidos en la Región todavía quedan grandes desafíos que resolver:

—El primero, a nuestro juicio, es la ampliación de la educación inicial. En el caso de México, la cobertura para este sector apenas alcanza el 3% y a pesar del esfuerzo nacional desarrollado con el programa de Educación Inicial no-Formal para 10 estados del país, con apoyo del Banco Mundial y UNICEF, se piensa atender un millón y medio de niños más que de los atendidos actualmente.

—Un segundo desafío es cómo brindar una educación costo-efectiva y de calidad en las áreas rurales indígenas y urbano-marginales. Un ejemplo de alternativas que se han desarrollado en la región lo constituyen el proyecto de Escuela Nueva en Colombia; el de 900 Escuelas en Chile y el de los Cursos Comunitarios en México, experiencias innovativas orientadas a satisfacer la demanda educativa de poblaciones de alto riesgo.

—Un tercer desafío es la renovación de los sistemas pedagógicos que permitan superar una educación memorística, repetitiva y que pone el acento en las cantidades de conocimientos adquiridos, a una educación más integral que permita el desarrollo de aptitudes, capacidades, actitudes y conductas de los niños para enfrentar con éxito las demandas de la vida actual.

Existen datos que permiten afirmar que a nivel de educación primaria, con los sistemas tradicionales de enseñanza, el 75% del esfuerzo educativo se pierde después de 6 años de aprendizaje, por lo que la eficiencia educativa es de sólo 25% lo que significan pérdidas de más de 6 mil millones de dólares por año.

— Un cuarto desafío es cómo aprovechar de manera más eficiente los avances de la tecnología en favor de la educación, un claro ejemplo de ello son los resultados satisfactorios obtenidos de la educación por televisión vía satélite, que permitiría llegar con bajo costo y con buena calidad educativa a millones de niños y adultos que viven en zonas aisladas, de difícil acceso y que carecen de servicios educativos.

Esios son los desafíos que deberemos enfrentar en los próximos años, de no resolverse adecuadamente estas brechas, las tendencias muestran a una peligrosa polarización de las desigualdades, lo que podría traducirse en la imposibilidad de reducir las inequidades y caminar por la senda de la igualdad y que pueden, de no enfrentarse con decisión, poner en peligro la estabilidad social y política de nuestras sociedades.

Hoy más que nunca es un deber imperioso de los educadores, de los cientistas sociales y de la comunidad organizada, el colocar el problema de la equidad educativa como uno de los grandes problemas a resolver en la agenda política de los gobiernos.

Ojalá podamos ingresar al Siglo XXI sin que nuestros niños tengan que elevar sus miradas al cielo esperando que llueva café...

CALIDAD DE VIDA DE LA NIÑEZ EN BOLIVIA

Fiorella **C**alderón
Bolivia

Los niños... los pequeñitos seres humanos mencionados reiteradamente como el futuro del país... discursos.

En Bolivia pareciera que las cifras alarmantes de la estadística, ya no nos dijeran nada, pareciera que la costumbre y la apatía respecto a la situación de la mayoría de los niños y niñas bolivianos fueran la regla en lugar de la excepción. Hoy en el país, las cifras se manejan desgraciadamente con intenciones políticas, en las zonas rurales encontramos tasas de mortalidad infantil de 131 por mil nacidos vivos, el promedio nacional de esta tasa es de 75 según los datos del gobierno y de acuerdo con otras fuentes son 89 (UNICEF 1993).

El campo sigue siendo el blanco del dolor, la tasa de mortalidad es de 30 niños más que en las ciudades (tasas de 90 y 60% respectivamente, SNS) y la pobreza es la que sigue matando a nuestros niños; en cambio en los países ahora llamados del Norte no llegan a rebasar la decena y las causas son otras.

¿La desnutrición? ..."el pan nuestro de cada día", el 80% de nuestra niñez padece desnutrición crónica, su talla y su peso son bajos, su capacidad de concentración para el aprendizaje tiene serias limitantes, la mayoría de nuestros niños dejan de tomar leche después del destete, ellos son los hombres y mujeres marginados del futuro (aun cuando los sociólogos digan que el término "marginación" ya pasó de moda). Cuando se alcanzan grados extremos de desnutrición (entre 4% y 5% en Bolivia), son los varoncitos los que más llegan a los centros de rehabilitación, las niñas son pocas, los problemas de género ya desde la tierna infancia decidirán quiénes tienen más opciones para la vida...



El promedio de hijos de la mujer boliviana es de 4,8 (6 en el campo), cuando se les pregunta ¿cuántos hijos tienen?, casi siempre responden el total de hijos y luego descuentan los fallecidos —"Tengo siete, pero me quedan cinco, se me murieron dos" ...Son las enfermedades de la pobreza, la corrupción, el individualismo, las que se los siguen llevando. Tenemos muchas campañas de vacunación que no vamos a negar que han tenido su éxito, pero ojalá existiera una vacuna contra el hambre...

Miles de niños desnutridos y con falencias de vitamina A (en Bolivia esta enfermedad carencial es problema grave de salud pública), son con todo el dolor que nos cuesta decirlo, los ciegos del futuro; nuestro país es uno de los que tiene el índice más alto de ceguera; se calcula un 10%.

Varias de las personas que trabajan en la elaboración de las grandes campañas de salud para la niñez empobrecida, tienen poco contacto con ella, es mejor acercarse a través de las frías estadísticas; las fotos de nuestros niños y niñas en harapos se han convertido en un "souvenir" comercial y tierno...

Nuestra población se mueve en la lógica de la ilógica, las familias pobres para sobrevivir en un mundo con tan escasas opciones de un digno nivel de

vida tienen que ser numerosas para mantenerse, su intuición las hace defenderse del control de la natalidad, a veces impuesto y a veces camuflado; lo lógico para algunos es que la familia pequeña vive mejor, pero en Bolivia eso no es cierto, ni en las áreas urbanas ni en las rurales, porque el permanente desempleo genera estrategias colectivas de sobrevivencia nucleadas a través del lazo familiar.

En la ciudad de El Alto, de cada cien niños ocho son de la calle (que son diferentes de los niños trabajadores de la calle), ellos se consumen con la clefa, la droga, roban para sobrevivir. En proporción a nuestra población estos niños abandonados tanto por la familia como por el Estado son muchísimos... ¿qué niños y niñas del futuro son ellos? Viven en forma gregaria y sólo así no mueren rápidamente; el sistema perverso de la sociedad los sigue reproduciendo con mayor fuerza.

Estos niños al cometer diferentes delitos llegan a la cárcel, donde son abusados en todo sentido por los reclusos mayores. Hasta la fecha el sistema penitenciario del país no ha podido o querido implementar un sistema de rehabilitación para estos menores de edad; hay jovencitos desde los catorce años hasta los veintûno en las cárceles públicas.

Los niños trabajadores: lustrabotas, vendedores, voceadores de trufis, cargadores en los mercados, etc., cooperan a sus padres con el sustento familiar. Los lustrabotas adolescentes, especialmente, se tapan la cara con pasamontañas para camuflar su identidad y con su ropa grasienta y harapienta son vivos cuadros de la Edad Media. La Policía de la ciudad de La Paz, ha hecho redadas para sacarles el pasamontañas pero los chicos se defienden y piden su pasamontañas, ¿por qué? Porque muchos de ellos trabajan para vivir y poder estudiar. Bajan de las villas al centro de la ciudad para trabajar, pero este hecho les acarrea problemas en su barrio, en el colegio, con las chicas... y para no ser discriminados en su medio se cubren el rostro.

La educación en Bolivia es privilegio de unos cuantos, los niños de escuelas fiscales que hoy tienen once años, han pasado sus primeros cinco años de

¿la desnutrición?... "el pan nuestro de cada día"

educación básica con permanentes huelgas, la última lleva más de un mes. ¿Nos hemos preguntado qué sienten estos niños y niñas? ¿Cuál es su autoestima?, ¿Qué idea del futuro se forjarán?

Son años que Gobierno y Magisterio se atrincheran y mientras tanto la niñez boliviana mayoritaria, va "formándose" con enormes vacíos casi insalvables.

En el campo los niños bilingües crecen con temor de su propio idioma, actualmente son sólo las escuelas experimentales o piloto las que dejan a sus niños comunicarse en aymara, quechua, guaraní, etcétera. Camino largo nos falta recorrer para dejar atrás el idioma de la "resistencia".

Otra realidad es la de decenas de niños y niñas que viven con sus padres en las cárceles; no hay familia ni estado que les brinde otras opciones y cuando éste último llega a canalizar alguna con sus terribles deficiencias, separa a los niños de sus padres y es muy difícil que éstos puedan visitarlos en la cárcel frecuentemente. A las mujeres presas se les permite tener a sus hijos hasta los seis años y después pasan a estos hogares; los testimonios de los niños sobre los Hogares del Estado hablan de la violencia y la promiscuidad interna donde los mayores abusan a los pequeños. ¿Será muy difícil imaginar posibles soluciones más humanas para estos niños y niñas?

Sólo el 15 y 20% de nuestros niños tiene un nivel óptimo de vida, ellos también son el futuro del país; algunos de ellos viven en el hiperconsumo, muy pocos saben que es un gran privilegio el poder estudiar y aún así no se salvan de las grandes carencias de un país tan pobre como el nuestro; no hay parques suficientes ni centros recreativos, el teatro y espectáculos para alimentar la imaginación infantil son casi inexistentes, los libros de texto tienen muchas carencias, los colegios particulares utilizan libros de texto de otros países para impartir sus materias; estos niños también perciben que en nuestro país las cosas no andan muy bien, casi siempre está al último... Estos niños también son el futuro de Bolivia, ¿Qué lugar social ocuparán entonces?, ¿Ellos estarán arriba y los otros seguirán abajo?



¿ESCOLA: DIREITO OU RITO?

Vera Maria Candau
Brasil

Aspectos como la permanencia en el sistema educacional y la calidad de la enseñanza son inherentes al derecho a la escuela. Sin embargo, la experiencia escolar, en muchos casos, es vivida como un rito de promoción vaciado de sentido o reforzador únicamente del proceso acentuado de dualización que viven las sociedades latinoamericanas. El "apartheid" social se expresa claramente en el sistema educacional, donde existen dos mundos paralelos: la escuela particular frecuentada por las clases media y alta, y la escuela pública, que es la única a la que las clases populares en general tienen acceso. La crisis de la escuela pública, presente en la gran mayoría de los países, es tal vez la más radical de las últimas décadas. En este artículo nos preguntamos: ¿qué significa hablar del derecho a la escuela en este contexto?

Ao término do século 20, podemos afirmar que a escola e una realidade para as crianças latino-americanas? Aparentemente, poderiamos responder que sim. As estatisticas estão aí para demonstrar. Mas, isto quer dizer que o direito à educação, a escola para todos, já foi conquistado? Para uns a questão do direito à escola se reduz à problemática da universalização do acesso e, neste sentido, estaríamos no bom caminho como tendência global do continente. Para outros esta é uma perspectiva muito limitada da questão. O direito à educação escolar não pode ser equacionado em termos exclusivamente de o acesso. Aspectos como a permanência no sistema educacional e a qualidade do ensino são inerentes ao direito à escola. A experiência escolar, em muitos casos, é vivida como um rito de passagem esvaziado de sentido ou reforçador unicamente do processo acentuado de dualização que vivem as sociedades latino-americanas. O "apartheid" social se expressa claramente no sistema educacional, criando-se dos mundos paralelos: a escola particular frequentada pelas classes média e alta, e a escola pública, a única que as classes populares em geral têm acesso. A crise da escola pública, presente na grande maioria dos paises, é talvez e mais radical das últimas décadas. O que significa falar do direito à escola neste contexto?

Escola para todos: o que dizem os números

Segundo a CEPAL (92) o aumento do nivel de escolarização da população é um dos indicadores utilizados para caracterizar o processo acelerado de modernização vivido pela região no período 1950-1980. Apesar das diferenças, sem dúvida importantes, entre os países da América Latina e do Caribe, a expansão do sistema formal de ensino é uma realidade estatisticamente comprovada. Convém também ter presente que este processo ocorreu ao mesmo tempo que a população em idade escolar aumentou significativamente (3% ao ano, aproximadamente).

No período mencionado houve uma redução progressiva da proporção da população que não teve acesso à educação formal. Segundo dados de 1980, enquanto um terço da população maior de 45 anos não passou pela escola, este percentual baixa a pouco mais de 10% na faixa de 15 a 19 anos de idade. No entanto, é necessário ter presente as grandes diferenças a nível nacional. Na mesma época, a variação na região in de 100% de escolarização em Cuba, a 44% de jovens sem escolarização no Haiti.

Os progressos quantitativos mais espetaculares do período foram realizados na educação básica, considerada obrigatória e gratuita em todos os países da região, com uma duração que oscila de 4 a 9 anos [a maior frequência (22 países) é de 6 anos]. Em 1990, 73 milhões de crianças, equivalente a 88% do grupo de 6 a 11 anos de idade, estavam matriculadas na escola. É importante ter presente que, em 1960, somente 58% da população da mesma faixa etária (27 milhões) frequentavam a escola.

Ao final dos anos 80, é possível afirmar que o acesso à educação primária já estava quase garantido no conjunto da região. Na atualidade, 90% das crianças em idade escolar se matriculam na escola.

No entanto, não podemos esquecer as enormes diferenças que estes dados encobrem. A taxa de escolarização continua sendo inferior a 60% na Guatemala e no Haiti, e entre 60% e 80% na Colombia, El Salvador, Nicarágua e República Dominicana. Também as oportunidades de acesso à escola são mais reduzidas, nos diferentes países, nas áreas rurais, de periferia urbana e de populações indígenas.

O esforço por ampliar o acesso à educação formal também se manifestou numa ampliação progressiva da educação pré-escolar, especialmente a partir dos anos setenta, da escola secundária e do ensino superior.

E inegável o esforço realizado por ampliar as oportunidades de acesso a escola no continente nas últimas décadas. Esta realidade poderia nos levar a afirmar que estamos no bom caminho. O importante agora é superar os desequilíbrios e desigualdades entre países, regiões, grupos sociais, étnicos e culturais. Mas será que a questão da escola como direito está devidamente equacionada? Não é necessário ir mais longe e aprofundar nesta problemática? De que escola estamos falando? Que escola queremos construir para fortalecer a democracia e a justiça no nosso continente? Podemos nos limitar a garantir —oxalá seja uma realidade para todos— o acesso à escola?

Escola: para que?

O fato de "entrar" na escola pode ser uma realidade puramente formal. A própria CEPAL afirma que promover o acesso não significa necessariamente favorecer uma educação de "qualidade", por mais ambiguo que este termo seja.

As questões relativas à "qualidade" da educação emergem neste momento com especial relevância. O primeiro desafio é definir que entendemos por qualidade da educação. Este tema tem acompanhado toda a história da educação e, entretanto, é continuamente retomado. Em cada contexto, em cada momento histórico, surge de um modo novo é exige novas respostas adequadas ao momento que se está vivendo. Muitas propostas têm sido feitas, tendo por base diferentes modos de conceber a educação e sua função social. Certamente esta é hoje uma questão prioritária e aberta.

Em geral, um ponto de consenso é a afirmação de que um dos indicadores de qualidade da educação é a capacidade de propor conteúdos válidos e significativos para serem trabalhados na escola. Mas, quais devem ser estes conteúdos e aprendizagens? Como selecioná-los? Devem incluir diferentes dimensões e aspectos, tais como informações, conceitos, habilidades, atitudes, criatividade e criticidade?

Outra dimensão freqüentemente proposta como indicador de qualidade, é a capacidade da escola colaborar e promover uma formação para a cidadania. Num momento em que a consolidação da democracia é fundamental para o futuro do continente, a escola deve favorecer a construção de sujeitos sociais. Mas, uma vez mais, as leituras são plurais sobre o que se entende por cidadania. No entanto, certamente este imperativo de caráter ético e político tem de estar presente.

Além destas questões, a qualidade da educação está afetada também por outros aspectos como as condições de trabalho oferecidas aos professores, o próprio sistema de formação dos profissionais da educação, a gestão dos sistemas de ensino, os recursos didáticos, assim como o sistema de financiamento da educação.

Um olhar para a realidade concreta das escolas de ensino fundamental nos ajudará a ter uma visão realista da situação atual da escola pública. As situações são plurais e diferenciadas mas o retrato abaixo apresentado não é pouco freqüente.

O Município do Rio de janeiro possui atualmente o maior sistema municipal de educação básí-

"Lamentavelmente, vários elementos contribuiram para que a expansão realizada tenha sido promovida em detrimento da qualidade média do ensino oferecido e que o uso da capacidade do sistema tenha sido pouco eficiente. Um deles foi a explosão da demanda social por educação, que provocou a incorporação de un número crescente de criahnças ao sistema educacional em niveis e graus superiores, sem que se conseguisse definir o conteúdo educativo ou aumentar os recursos de modo adequado à expansão da matrícula. A tradicional preferência pelas inversões materiais sobre as qualitativas e a pouca importancia dada à educação pelo sistema produtivo, contribuíram também para dar ao crescimento educacional um caráter inorgânico, sem instrumentos adequados, o que provoca uma deterioração dos seus resultados.

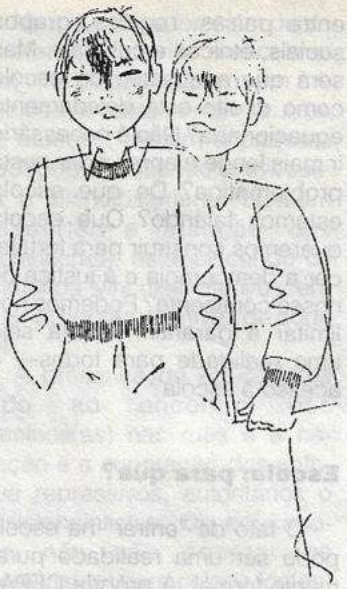
Tanto nas escolas de elite —que privilegiam a formação acadêmica— como nas mais pobres —onde a tendência é substituir a aprendizagem de conteúdos significativos por um discurso vago de caráter moralista— faltam as dimensões ética e axiológica, componentes permanentes de todo sistema educativo". (p.44)

ca da América Latina. São cerca de 1200 escolas públicas. Transcrevemos uma carta escrita a um dos jornais de maior circulação do pais por um grupo de alunos de umas das escolas municipais situadas na zona sul da cidade, área de elevado poder aquisitivo. A carta é eloqüente e fala sozinha da atual situação do sistema público de ensino na "Cidade maravilhosa". Infelizmente é um retrato não só de muitas das escolas brasileiras, como de outras regiões da América Latina.

Escola:
um direito a conquistar...

O direito à escola não pode ser reduzido a uma questão de estatísticas. Nem de uma presença fisica numa instituição desprovista de significação vital. Um sistema de educação que nega às populações mais necessitadas e sem recursos o saber socialmente produzido, o reconhecimento de sua identidade cultural e do seu próprio saber, o desenvolvimento de sua capacidade de ser sujeito histórico, favorece a exclusão, reforça o autoritarismo tão impregnado nas nossas sociedades, e as desigualdades sociais e culturais.

A luta pelo direito à escola é tarefa de todos os que nos consideramos cidadãos e queremos colaborar para a construção de uma América Latina democrática, justa e solidária. Em tempos de hegemonia neoliberal esta luta se torna especialmente árdua. A tendência à privatização, também da educação, está aí... A escola como direito supõe, junto a continuar trabalhando pelo acesso à educação formal por todos e todas, aprofundar teórica e praticamente nas questões relativas à qualidade da educação. Construir uma nova qualidade da educação é indispensável. Uma qualidade que articule as dimensões cientifica, técnica, afetiva, ética, cultural e política presentes em toda tarefa educativa. Uma qualidade que promova a dimensão prazeirosa da aprendizagem. Que associe desenvolvimento pessoal e compromisso social. Uma educação de qualidade que explicite sua paixão irrenunciável pela construção da democracia e promova a consciência da "Pátria Grande", sonho e utopia coletiva.



Referéncias bibliográficas

CEPAL-UNESCO: *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1992.

Escola municipal

Nós, alunos da turma 601 da Escola municipal *Christiano Hamann*, na rua duque Estrada 20, Gávea, estamos com sérios problemas. Os professores estão em extinção: d. Leila, professora de portugues, abandonou a nossa escola e a d. Nilza, também de portuges, já falou que está pensando em abandonar o municipio. São professores legais que nós perdemos.

Quatro turnas do CA à 4ª série estão sem professor e nós precisamos destes professores porque os alunos estão em casa, sem aulas desde inicio do ano. As turnas de 5ª e 6ª série estão sem professor de matemática desde o final do 1º semestre. Achamos um absurdo estamos sem professor de Matemática desde abril. (...) E também por falta de professores que muitos alunos (...) acaban largando a escola e indo arranjar um emprego qualquer, onde não vão ter chance de melhorar porque não tem estudos!

Além disso, alguns professores faltan muito às aulas. Eles são descontados pelas faltas, mas mesmo assim não se interessam.

(...) precisamos resolver estes problemas porque está acabando o ano e a gente esta se atrasando. (...)

No começo de agosto começou a faltar material de limpeza na escola. A d. Ligia falou que não tem licitação (...) e nós temos que trazer papel higiênico de casa.

Só não estamos com muita falta de material escolar por causa de nossa caixa escolar, que é muito baixa, e porque a nossa diretora vende papel usado para reciclagem e com o pouco dinheiro que consegue compra as coisas mais necessárias. E nós participamos do projeto da Latasa e conseguimos um video, um aparelho de som e os ventiladores de teto para as salas de aula.

Também faltam serventes. Por isso, fazemos um rodizio para varrer as salas no final das aulas. Mesmo assim sem serventes e material de limpeza, a escola noa um horror.

Quem acaba pagando o pato somos nós, que só queremos a nosso direito de estudar. (...)

Aline Rodrigues do Nascimento, mais 30 assinaturas. Rio de Janeiro.
Jornal Do Brasil, *Opinião dos Leitores, 3 de setembro de 1994.*

RETO PARA LA HUMANIDAD

Joaquín Ruíz Giménez
España

Sabido es que la "Convención sobre los derechos del niño" (entiéndase de cualquier niña o niño en el mundo), aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, y ratificada ya por más de 150 países, preceptúa literalmente (en su art. 19.1), que los Estados "adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo".

Y, concretando todavía más, añade (art. 19.2) que "esas medidas de protección deberán comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial".

De esa norma jurídica (que tiene rango de norma constitucional, para todos los Estados ratificantes, se derivan una serie de efectos e implicaciones, que importa esclarecer y profundizar:

El principio fundamental del interés superior del menor y de la prioridad de su defensa, proclamado ya en la "Declaración de los Derechos del Niño" de la Sociedad de las Naciones en 1924 ha seguido inspirando las normas ulteriores del Derecho Internacional

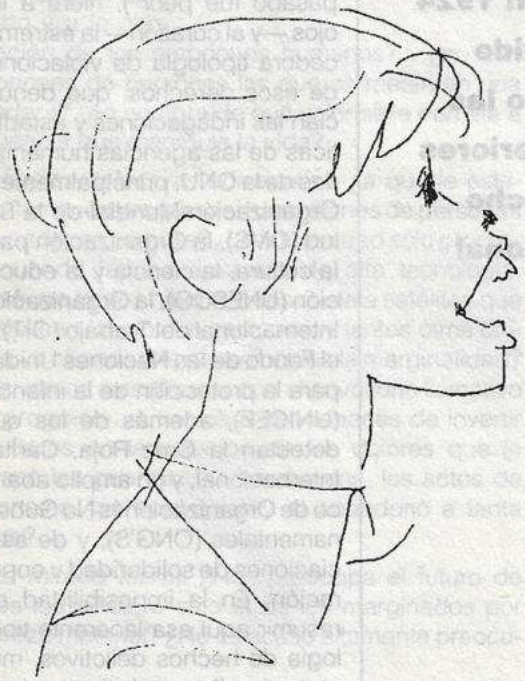
a) En primer término, su alcance universal, en el doble sentido de universalidad territorial, porque las niñas y niños son personas humanas sin distinción de razas, nacionalidades, creencias o situaciones sociales; y de universalidad de contenido, esto es, de los derechos fundamentales que para todos quedan protegidos, desde el derecho a la vida hasta el derecho a la participación activa en la sociedad civil a la que se pertenezca, pasando por todos los otros derechos básicos que la Convención garantiza.

b) En segundo lugar, que comparado este techo normativo de tutela jurídica, con los datos de la realidad social actual (sin silenciar que "cualquier tiempo pasado fue peor"), hiere a los ojos —y al corazón— la estremecedora tipología de violaciones de esos derechos, que denuncian las indagaciones y estadísticas de las agencias humanitarias de la ONU, principalmente la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización para la cultura, la ciencia y la educación (UNESCO), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), y el Fondo de las Naciones Unidas para la protección de la infancia (UNICEF), además de los que detectan la Cruz Roja, Cáritas Internacional, y un amplio abanico de Organizaciones No Gubernamentales (ONG'S), y de asociaciones de solidaridad y cooperación. En la imposibilidad de resumir aquí esa lacerante tipología de hechos delictivos, muchos de ellos auténticos crímenes de lesa humanidad (los que

afectan a la vida, a la integridad y/o a la salud física o mental), me remito al muy reciente estudio de UNICEF, publicado bajo el título "El progreso de las Naciones". Pero importa poner de relieve, sin tardanza, que el rechazo y la condena de lo que cabe calificar como "malos tratos coyunturales" (domésticos o extra-domésticos), varios de ellos mencionados "ad exemplum", en los referidos preceptos de la Convención de 1989, no puede hacernos olvidar lo que debe calificarse como "maltrato estructural y persistente" de la infancia en una gran parte de países del Sur del mundo, esto es, de los que se han venido denominando, eufemísticamente, países "en vías de desarrollo" (como son muchos de Asia, Africa y Latinoamérica). A ese "maltrato radical", dimanante de las injustas estructuras socio-económicas y socio-culturales y políticas (en los ámbitos nacionales y en el internacional), se debe la tremenda cifra de 35.000 niñas/os que mueren diariamente en el mundo por causas evitables, a los que hay que añadir los millones y millones que "malviven" en situaciones de pobreza crítica permanente (desnutrición, carencias de atención sanitaria e higiene, trabajos indebidos, falta de viviendas y escuelas, riesgos de toda índole).

Los Estados "adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño.

Ese maltrato estructural es el que exige prioritaria intervención de las Organizaciones internacionales, sin descuidar, claro es, los "malos tratos ocasionales o coyunturales", que la Convención rechaza.



c) Finalmente —"last but not least—", la lucha contra el "maltrato infantil", en todas sus formas y niveles, exige el desarrollo y la aplicación efectiva de las medidas legislativas, reglamentarias y administrativas que la propia Convención impone, y la acción decidida del Comité de los derechos del niño que en ella se ha instituido (arts. 43 y 44).

Pero ni eso será suficiente si no se impulsa, de un lado, una intensa movilización de la opinión pública, esto es de las conciencias y de las voluntades de las ciudades, por todos los cauces de educación social que hoy son disponible . (escuelas, Iglesias, publicaciones, películas, medios de comunicació, etc.) para lograr una eficaz promoción y protección de los derechos de la infancia; y, de otro lado, la creación de un Tribunal penal internacional, de magistrados independientes, como viene propugnando la Comisión Internacional de juristas y ha sido aceptado en principio por la Conferencia Mundial de derechos humanos, celebrada recientemente en Viena (aunque lo haya adosado, como era jurídicamente explicable, a la Organización de las Naciones Unidas). Y si no se tiene la legítima audacia necesaria para crear ese Tribunal mundial, con jurisdicción, que abarque a todos los crímenes de guerra y a todas las infracciones sistemáticas de los derechos humanos fundamentales, otórguesele sin vacilación competencia para juzgar las violaciones de los derechos de la infancia, cumpliendo así el principio básico de atención prioritaria a las niñas y niños del mundo, que proclamó la Convención (art. 3) y que asumieron los Jefes de Estado y de Gobierno, reunidos el 30 de setiembre de 1990 en el Palacio de las Naciones Unidas. Nada es más antagónico a ese principio cardinal, que el maltrato infantil, el estructural, y el coyuntural, pues ambos, en conjunto, entrañan un crimen de lesa humanidad, y frustran, radicalmente, la posibilidad de instaurar la paz verdadera, una paz en la justicia y la solidaridad en el mundo.

III Encuentro Latinoamericano de Educación Popular

Auspiciado por NUEVAMERICA

Del 25 al 30 de enero del '95 se realizó en Villa Mella, Santo Domingo. Reproducimos las líneas de compromiso.

Desde el compartir de nuestras experiencias y el trabajo de Educación Popular sistematizado en cada país, queremos relanzar nuestra práctica asumiendo las siguientes líneas de compromiso:

1. Mayor implicación en la Sociedad Civil.
1.1. Lograr una mayor participación en la sociedad civil articulándonos con otros grupos e incidiendo en las estructuras económicas, sociales y culturales con miras a la construcción del poder desde las mayorías.
1.2. Propiciar en los procesos de formación, en los espacios institucionales y organizativos, actitudes y prácticas democráticas de creación de consenso y valoración del pluralismo.

2. Crear horizontes nuevos de sentido y radicalidad en la construcción de una sociedad solidaria.
2.1. Atender en las prácticas cotidianas, la perspectiva de globalidad en los proyectos orientados a la transformación social.
2.2. Resignificar desde lo cotidiano nuestra experiencia del Dios Padre - Madre de la vida que nos hace pueblo y hermano/a solidario.
2.3. Confrontar nuestra vida y práctica desde la perspectiva ética del Reino.

3. Continuar impulsando desde los trabajos que venimos realizando la constitución de sujetos sociales (Indígenas, Afroafricanos, Campesinos, Urbano-Popular, Sindical, Mujeres, Medio ambiental...) con el fortalecimiento de la autoestima, autenticidad, compromiso, formación y evaluación permanente.
3.1. Continuar impulsando la formación de la conciencia crítica articulando teoría-práctica.

4. Desde un contexto de desarrollo y producción, impulsar procesos de autogestión solidaria.

5. Profundizar en la concepción metodológica de la educación popular en los procesos grupales e institucionales e intensificar la sistematización de la práctica.

6. Potenciar canales de comunicación y articulación entre las realidades de los diferentes países de América Latina y el Caribe.



Presentes en la sociedad civil desde una nueva ética.

II Encuentro de Profesionales

México, 12 - 15 de abril de 1995

En coordinación con J.A.G.A.L., C.C. y la Asociación Universitaria Femenina de México, **NUEVAMERICA** auspició estas reuniones que congregaron a una treintena de profesionales, hombres y mujeres latinoamericanos.

El desarrollo de cualquier profesión, aun a título individual es una forma de presencia en la sociedad civil. Tomar conciencia de la dimensión política lleva consigo tomar posturas con propuestas a los que otros puedan agregarse. La defensa de la vida, los DDHH, el protagonismo social y soberano para construir la democracia son algunos de los puntos sugeridos para ir creando consensos en orden a la transformación social desde una nueva ética.

LIBROS RECIBIDOS

■ **CANDAU, SACAVINO, MARANDINO, BARBOSA, GASPARINI, MACIEL.**
Direitos humanos e educação na America Latina.
Uma revisão bibliográfica (I). Projeto Novamerica. Rio de Janeiro 1994, 65 págs.

■ **MARTINEZ SANTA MARIA de UNZA, Isabel.**
Lectura y educación para la paz. Un proyecto interdisciplinar en secundaria. ARCEA, S.A. de Ediciones, Madrid 1993, 63 págs.

■ **LOSUA, CANDAU, LLOPIS, ROMERA**
Interculturalidad y cambio educativo: Hacia comportamientos no discriminatorios. NARCEA, S.A. Ediciones, Madrid 1994, 64 págs.

■ **BEDOYA de VIVANCO, COTLER del AGUILA. DIEZ CANSECO, GARCIA O.S.A. JARAMA, NAKAMURA, REGAN, S.I. RUMBRIL.**
Culturas amazónicas y política nacional.
Un nuevo diálogo. CAAAP, Lima, 1995, 137 págs.

■ **PANIEGO, José Angel - LLOPIS, Carmen.**
Educar para la solidaridad. Editorial CCS. Madrid 1994, 170 págs.

■ **CANDAU, SACAVINO, MARANDINO, BARBOSA, GASPARINI MACIEL.**
Oficinas pedagógicas de direitos humanos. Voces, Petrópolis 1995, 125 págs.

■ **BERRIOS MEDEL, Fernando**
Teología del trabajo, hoy.
El desafío de un diálogo con la modernidad. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1994, 261 págs.

■ **GUDYNAS, Eduardo, VONSANDEN, Cecilia.**
Conceptos, Técnicas y Ejemplos en Ecología Social. Encuentro, Montevideo 1995, 35 págs.

■ **VILLARREAL, Nelson.**
Las Iglesias y los cambios ideológicos-culturales.
Una década conflictiva (1984-1994). OBSUR, Montevideo 1994, 91 págs.

■ **VANISTENDAEL, Stefan.**
Los niños de la calle.
¿Problemas o personas? BICE, Montevideo 1994, 23 págs.

las. jornadas de "Mujer y teología"

Durante los días 6 al 8 de setiembre del pasado año se celebraron en Guatemala, organizadas por la Facultad de Teología de la Universidad Rafael Landívar, las *I Jornadas de "Mujer y Teología"*. Fruto de estas Jornadas ha sido publicado, por la citada Universidad, un libro que lleva el título de las mismas.

Se recogen en el mismo testimonios de lo que viven y sienten, como mujeres: una mujer campesina, una mujer obrera, una mujer madre, una mujer profesional, una mujer indígena y una mujer religiosa.

La parte central del libro la ocupan cuatro ponencias, de tres teólogas, cuyos títulos y autoras son:

- "El quehacer teológico de las mujeres en América Latina", por Elisa Estévez.
- "Experimentar a Dios como mujer: descubrir el rostro femenino de Dios", por Argentina Cuevas.
- "Arcas en el Antiguo Testamento", por marifé Hellman Stone.
- "Las mujeres en la tradición del discípulo amado", por Elisa Estévez.

La última parte de la publicación nos da a conocer lo tratado en una mesa redonda que tuvo lugar durante las Jornadas, en la que intervienen tres mujeres y tres hombres.

Este volumen, presentado por el Decano de la ya citada facultad de Teología de la Universidad Rafael Landívar, creemos que es un aporte en el caminar de las mujeres en este continente, un aporte a una nueva manera de hacer teología desde la óptica de la *Mujer*.

Terminamos citando unas palabras de Elisa Estévez en una de de sus ponencias: "...Una teología que esté atravesada por la ternura y la solidaridad entrañable. Un modo de hablar de Dios y de su Reino que esté impregnado de afecto y de pasión, de alegría y de gozo, de sufrimiento y de nostalgia. Aprender a reflexionar nuestra experiencia de fe con todos los sentidos y no sólo con categorías racionales".

Manoly Rey Cerqueiro

Pedidos a: Universidad Rafael Landívar. Colonia Vista Hermosa. Zona 15. Ciudad de Guatemala (Guatemala C.A.).

Nueva directora de UNICEF tiene "el mejor empleo" del mundo

NACIONES UNIDAS. La nueva directora ejecutiva de UNICEF, Carol Bellamy, cree tener "el mejor empleo del mundo", ya que nada puede superar a una actividad orientada a "la supervivencia, la protección y el desarrollo de los niños".

Bellamy, ex-directora de los Cuerpos de Paz, de Estados Unidos y primera mujer puesta al frente de UNICEF (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia), anunció que su primera tarea consistirá en la resolución de los problemas financieros y de gestión de la agencia.

"Me propongo hacer de UNICEF la agencia más eficiente y mejor dirigida" del sistema de la Organización Nacional de Naciones Unidas (ONU), manifestó la directora ejecutiva.



LIBROS RECIBIDOS

■ **LAMAISON, Ma. del Carmen, GUARIGUA, Melba.**
Liberar la esperanza.
Niñas y niños privados de libertad en América del Sur. BICE, Montevideo 1994, 205 págs.

■ **FERRANDO, Jorge con artículos de BUSQUETS, José M. y VILLARREAL, Nelson.**
Incluidos y excluidos.
Reflexiones sobre políticas sociales. OBSUR, Montevideo 1994, 182 págs.

■ **PORTES, Alejandro.**
En torno a la informalidad: ensayos sobre teoría y medición de la economía no regulada. FLACSO, México 1995, 251 págs.

■ **ADLER LOMNITZ, Larissa.**
Redes sociales. Cultura y poder: ensayos de antropología latinoamericana. FLACSO, México 1994 374 págs.

■ **QUINTANA CABANAS, José María.**
Educación Social.
Antología de textos clásicos. Pestalozzi-Diesterweg-Kerschensteiner-Kriec-Spranger-Nohl-Ruiz Amado. NARCEA, Madrid 1994, 190 págs.

■ **CARRERAS-EIJO-ESTANY-GOMEZ-GUICH-MIR-OJEDA-PLANAS-SERRATS.**
Cómo educar en valores.
Materiales, textos, recursos, técnicas. NARCEA, Madrid 1995, 302 págs.

■ **RODRIGUEZ MARCOS, Ana (coord.).**
Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros. NARCEA, Madrid 1995, 255 págs.

■ **HERMANO John de Taizé.**
El Padrenuestro... un itinerario bíblico. NARCEA, Madrid 1994, 95 págs.

■ **HERRERA, Joaquín.**
La iniciativa de Dios y la respuesta del hombre. NARCEA, Madrid 1994, 181 págs.

■ **GARCIA DURAN, Alejandro.**
La porción olvidada de la niñez mexicana.
Los 400 hijos del padrecito Chinchachoma. México 1992. 270 págs.

LIBROS RECIBIDOS

■ **GARCIA DURAN, Alejandro.**
La mata de la mota mata. CEJUV. Promoción integral. México, 1988.

■ **COMITE OAXAQUEÑO POR LA PAZ CON JUSTICIA Y DIGNIDAD PARA CHIAPAS.**
Novenario por la paz.
México 1995, 30 págs.

■ **VILLAMAN PEREZ, Marcos.**
En solidaridad con la vida.
Secretariado internacional cristiano de solidaridad con América Latina "Mons. Oscar A. Romero", México 1992, 183 págs.

■ **LOPEZ BUCIO, Baltasar.**
Don Sergio Méndez de Arceo.
Profeta para nuestro tiempo, Ediciones DABAR, México 1993, 67 págs.

■ **FALLA, Ricardo S.J.**
Masacres de la selva.
Ixcan, Guatemala (1975-1982). México 1992, 220 págs.

■ **ASI VIVIMOS LOS NIÑOS DE LA CPR.**
México 1994, 20 págs.

■ **LOTERIA DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS.**
México 1991.

■ **GARCIA ROCA, Joaquín.**
Constelaciones de los jóvenes.
Síntomas, oportunidades, eclipses.
Cristianisme i justicia. Barcelona 1993, 40 págs.

■ **GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS.**
Ley para el diálogo, la conciliación y la paz digna en Chiapas. México 1995, 12 págs.

■ **C.E.S.D.E.R.**
EL Centro de Estudios para el Desarrollo Rural
(Descripción, perspectivas, planteamiento). Promoción y Desarrollo Social, A.C. México 1995, 25 págs.

■ **ALGORTA, Juan, COTUGNO, Nicolás, BODEANT, Heriberto, RUSSO, Roberto, ROMERO, Orlando, GALDONA, Javier.**
Una Iglesia para el Uruguay del 2000, ITUMS, Montevideo 1994, 290 págs.

¿Niños culpables?

En un artículo reciente Jung Mo Sung relata que en la década de 1970 participó de varias campañas de ayuda a los niños pobres promovidas por la Iglesia en Brasil. Muchos de los que entonces contribuían hacían la aclaración de que estaban dispuestos a ayudar a los niños "pues ellos no tienen la culpa" pero no a los adultos pues consideraban que éstos sí eran culpables de su situación de pobreza. Sin embargo el autor señala que ahora siente nostalgia aun de aquella conciencia social perversa: hoy ni siquiera los niños son considerados inocentes. La crisis económica de la década de 1980 multiplicó considerablemente el número de pobres, y por tanto de menores pobres, muchos de ellos abandonados y condenados a vivir en la calle. Sin posibilidad de acceso al mercado de trabajo, y carentes de cualquier tipo de ayuda, estos niños y adolescentes sólo pueden sobrevivir de modo "ilegal", de actividades marginales o de pequeños robos. Los integrados al mercado (sólo un 35% de la población brasileña), incluso muchos cristianos, los consideran una amenaza, y si son amenaza, ya no son víctimas inocentes. De esta manera ellos también son culpabilizados. No importa si todavía no cometieron algún delito. Son culpabilizados por delitos que ciertamente van a cometer en algún momento. Son condenados anticipadamente. Por eso ni siquiera los asesinatos de niños pobres repugnan más a la conciencia social.

Tomado de BONAVIA - GALDONA - Neoliberalismo y Fe Cristiana



Cartas de Cine

San Miguel de Tucumán, mayo de 1995

*A Lucila, por su sueño**

Amigos queridos, es una gracia que este otoño sea una de las estaciones más bellas en Argentina (especialmente aquí en Tucumán), porque mantiene "el equilibrio ecológico". Escribo esto porque supongo que una parte de mi generación, en estos días, estará reabriendo nuestra antigua herida del período de la última dictadura militar. Primero fue la confesión de un marino y de un miembro del ejército, ambos protagonistas de aquellos tiempos inciertos y de oscuridad y ahora, la declaración del jefe del Ejército que siempre agradeceré pues no sé qué costo tendrá para su carrera. En el intermedio, se agregaron las valiosas declaraciones del Cardenal Pío Laghi, Nuncio Apostólico en la misma época. Por eso las "santas Ritas" y otras enredaderas de todos los colores imaginables nos ayudan a apaciguar ese carbón ardiente que habitará en nosotros quizás hasta el final.

En este contexto se proyectó la película de Betty Kaplan, **"De amor y de sombras"**, basada en la novela homónima de Isabel Allende. Tuvieron que ser dos mujeres americanas, la directora y productora estadounidense y la escritora chilena (¡todo un símbolo) quienes unieron su creatividad par hacer un bello y mesurado relato en el que sus personajes principales tienen dos nombres significativos, *Irene* (paz, en griego) y *Francisco*, como el santo de Asís, que vivió la paz en un período muy semejante al nuestro. (Recomiendo ver "Francisco", de Liliana Cavani).

Estreno absoluto en Argentina y filmada aquí, vuelve al tema de la dictadura chilena —tocada al final en "La casa de los espíritus"— y esta vez, como tema central y en consecuencia, con más detalles. Me pareció una buena película en cuanto a valor cinematográfico, pero lo que me gustó de ella fue el tratamiento de su contenido y en él me detendré. Cuenta el sufrimiento de los inocentes, mas no su silencio y muestra trozos de historia chilena que compartimos muchos países latinoamericanos en las últimas décadas.

El binomio Allende-Kaplan nos permite atisbar en forma acotada —como por un microscopio que amplía la visión— la transformación que viven una chica ingenua y un joven militar o el compromiso por la defensa de toda vida que tuvo un sector de la iglesia católica chilena ante el drama de personas cercanas.

En la película se destaca, con toda verdad y justicia, la incansable participación del Cardenal Silva Enríquez y lo digo con todo el orgullo, porque él con otros nos hicieron sentir en el corazón de la iglesia de Jesús que *en su Encarnación, en su abajamiento, no sólo asume lo que en la carne hay de pobreza y debilidad histórica sino que, en su misma opción por los empobrecidos, nos descubre el rostro misericordioso de Dios. Desde el reverso de la historia aparece la verdad de la historia*, según lo expresa un texto muy querido por mí.

Me nace pedir perdón por recordar todo esto a aquellos que prefieren olvidar. Sin embargo las heridas, cuando son tan grandes y profundas, no se curan sólo con olvido sino recuperando la verdad ocultada que necesitamos saber para poder enterrarla luego con manos temblorosas y bañadas en lágrimas, *pero en paz, con la certeza de que ellos, los seres amados desaparecidos viven —no sólo en nuestro cálido y agradecido recuerdo— ya en ese cielo nuevo y esa tierra nueva que primero Dios y después ellos y todos, de un modo u otro, soñamos.* Quiero agradecer también a todas las personas de otras generaciones que se solidarizaron con nuestro dolor.

El argumento no es ficción, sino un tramo de realidad que muchos vivimos, por eso creo que el título de la película, "De amor y de sombras", lo sintetiza todo. Vivimos, como Irene y Gustavo —pertenecientes a la generación militar joven— el cambio de mirada, el riesgo de salvar vidas incluso a costa de la propia, el exilio y la esperanza de ver algún día la verdad, a pesar de las sombras y de sentir que el amor vuelve a habitar las calles de la ciudad y el corazón de los seres humanos.

Elvira del V. Palacios

* Lucila era una amiga tucumana que, según me acabo de enterar, murió a los 22 años en las sombras de un Chile en dictadura, habitada por un gran amor a los más pobres y soñando con un mundo más justo y fraterno.



Respuestas de adultos para futuro de los niños

Responder por el futuro de los niños es una tarea que nos concierne a los adultos del presente.

Y puesto que, en términos de humanidad, ya en el final del segundo milenio, no nos hemos lucido mucho con respecto a la niñez... tal vez fuese oportuno hacer un listado de los aspectos que amenazan al futuro de los niños. Un inventario amplio de preguntas que seguramente, nos reserva ubicación a cada uno de nosotros; que pretende algo más productivo que provocar culpa: *movilizarnos hacia cambios de actitudes.*



• *Parcialidad en el respeto a la nueva vida.* ¿el aborto es el único crimen contra la vida que se inicia?... ¿condenamos con igual rigor al abominable aborto y a la congelación de los embriones humanos?... ¿no son embriones de personas las que se meten en una heladera? ¿en nombre de qué valor se le permite a la Ciencia que manipule la vida?

• *Miopías colectivas universales.* ¿a qué le estamos llamando progreso si hay millones de personas que padecen hambre? ¿La humanidad sólo progresa cuando fabrica aparatos de alta tecnología, construye trenes hiperveloces, instala satélites que multiplican las comunicaciones, y tantos otros chiches.. o cuando a la par soluciona la marginalidad? ¿nos vamos a conformar con el envoltorio llamativo del progreso... o vamos a ser capaces de invertir sus frutos en la solución de los dolores que le causan las guerras, las hambrunas, los actos de terrorismo, las epidemias y el abandono a tanta gente?

• *La mirada tuerta.* ¿Nos preocupa el futuro de todos los niños, o sólo el de los marginados por pobreza material? ¿No es acaso altamente preocupante el futuro de los que hoy son niños colmados de bienes materiales y "hambrientos" de afecto, de compañía de sus padres, de valores espirituales, de fe en un Dios? ¿Qué familia le ofrecemos a nuestros hijos? ¿Estamos echando una mirada amplia sobre el futuro de los niños, o estamos discriminando con una mirada tuerta?...

• *Las trampas cotidianas.* ¿Cómo les respondemos diariamente a los chicos que tenemos cerca? ¿Desde el prejuicio o desde la apertura mental? ¿Desde la aceptación o desde la intolerancia? ¿Encendemos luces con la esperanza o las apagamos con el desaliento? ¿Les permitimos participar de nuestras alegrías, limitaciones y penas, o les fabricamos un escenario artificial donde somos protagonistas del "éxito" diario y proveedores de juguetes? ¿Qué lugar deseamos que ocupen la frivolidad y la ética en el futuro de los niños?

• *Una pequeña huerta.* ¿Los adultos cuando votamos, nos planteamos interrogantes acerca del futuro de los niños (¡de toda la sociedad!), o nos quedamos en el rol de sufragar en beneficio de la propia huerta? ¿Somos capaces de elegir al gobernante de todos sin egoísmos personales o intereses sectoriales?

Me asusta la pobreza de mis respuestas personales a estas preguntas. Pero, poderlas formular y compartir con ustedes, ya es dar un paso. Quizás la reflexión serena y honesta de cada uno, nos lleve a la toma de *compromisos concretos en favor del futuro de los niños. Serán las respuestas que nos competen a los adultos.*

Ma. Cristina Marimón



Axé, uma parceira com a vida

(Transformando o Brasil Legal em Brasil Real)

Valda Vilanova - Brasil

Axé es una palabra del Candomblé que significa el principio, fuerza y energía que permite que todas las cosas del mundo lleguen a ser. Es también el nombre de un Proyecto de Defensa y Participación de niños y adolescentes que en sólo cinco años de existencia se ha hecho socio activo para la vida de cientos de niños mediante un proceso educativo que tiene en cuenta su realidad, su cultura, su potencial y sus deseos.

Na America Latina o enfrentamento da questão das Crianças e Adolescentes excluidos, tem sido marcado por ações repressivas, autoritarias e assitencialistas.

No Brasil, como resultado do esforço de movimentos e entidades da sociedade civil organizada inseridos no processo de construção de democracia, foi aprovado em 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90).

Como detalhamento de normas constitucionais, "O Estatuto busca igualizar os desiguais, atribuindo ao estado inúmeras obrigações relativamente à prestação de serviços de educação, saúde, segurança, justiça, além de assegurar direitos à liberdade, ao respeito e à dignidade, à convivência familiar, à cultura, ao lazer e à profissionalização, protegendo o trabalho do adolescente e probindo atividade econômica paa crianças até 14 anos".

Entretanto a força desse dispositivo legal, por si só, não altera relações históricas de dominação que trazem como consequências o sofrimento e a exclusão de milhões de crianças e adolescentes, criando um enorme abismo entre o Brasil Legal e o Brasil Real.

E sobretudo as ruas tem sido o palco vivo dessa realidade, da nossa involução.

E cada vez mais crescente o número de seres em formação que fazem do espaço público — a rua— o seu espaço privado. Fruto da falência das políticas sociais básicas, que num processo de "bola de neve" gera a falência das instituições familiares e comunitárias, que entram em colapso, não cumprindo seus papéis a nível de socialização.

O chamado "problema das crianças e adolescentes" é na verdade a expressão objetiva de um problema maior —o da sociedade eregida sobre um modelo de desenvolvimento concentrador e excludente. os maiores creadores dessa sociedade são as crianças, elas detem a hipoteca social de valor mais alto.

Em Salvador, capital de Bahia terceiro estado brasileiro em termos populacionais, a simples observação fenomenológica dá conta de um significativo número de crianças e adolescentes que vivem e/ou sobrevivem nas ruas, construindo a sua história nas praças, viadutos e sinaleiras, verdadeiros heróis da sobrevivência.

Como uma "crítica em ato" a este estado de coisas, buscando aproximar o Brasil legal do Brasil real, surge o Axé, OnG criada em

01.06.90, objetivando não reintegrá-los, recupera-los, ou ressocia-los, trasformando-os em espectadores passivos ou mesmo cumplices de descaso e do desequilíbrio da sociedade, mas antes ajudando-os a entenderem a sua circustância —porque excluídos— e a VIR A SER.

O Proyecto Axé no candomblé esta palavra significa o princípio, força ou energia, que permite que todas as coisas do mundo tenham um vir a ser. Tem como pressupostos a não neutralidade política - ideológica, entendendo aínda que a questão da marginalização das crianças e dos adolescentes não é uma questão autônoma, pelo que mantém uma permanente sintonía com as lutas gerais e específicas da Sociedade, aliada à flexibilidade e permeabilidade para adaptar-se às novas situações.

Ao lado desses pressupostos há o envolvimento de todas as pessoas ligadas diretas ou indiretamente no processo, através de sistemas de formação permanente e de gerenciamento participativo e integrativo, baseados numa constante análise da prática.

Dessa forma o Axé vem conseguindo estabelecer no tempo e no espaço, nesses seus quase cinco anos de existência, uma proposta pedagó´gica articulada e consequonte que vem modificando a hist´ória de centenas de crianças e adolescentes, através de um processo educativo continuo que leva em conta a sua realidade, a sua cultura, o seu potencial e os seus desejos.

O elo fundamental da proposta è o educador de rua, profissional criteriosamente selecionado.

Pedagógia do desejo

A educação de rua é a base dessa caminhada pedagógica, denominada *Pedagógia do desejo.*

Na rua, educadores em dupla (preferencialmente masculino/feminino), após fazerem um minucioso levantamento da área de atuação, iniciam a *paquera pedagógica,* quando provocativa e silenciosamente buscam despertar a atenção dos meninos(as), estabelecendo os primeiros vínculos afetivos enquanto figuras positivas de adultos.

A presença de educadores indo ao encontro dos meninos(as) nas ruas é a negação e a superação dos enfoque repressivos, autoritários o assistencialistas. Os educadores não vão cooptar os meninos(as) para coloca-los(as) no Projeto Axé.

Utilizando o diálogo pedagógico, allado a outros procedimentos como jogos, desenhos, atividades esportivas, sempre com uma atitude de escuta e observação, o educador vai ajudando o menino(a) a analisar a sua vida, a expressar os seus desejos e sobretudo a acreditar no futuro.

A relação entra num nível mais sólido onde as questões realtivas a um projeto de vida começam a ser pártilhadas.

Estas demandas constantemente dizem respeito as questões de ordem legal, de saúde de documentação. Nesta fase comoçam a questionar o "estar na rua" e a solicitarem encaminhamento para as diversas unidades do Axé.

O menino(a) passa a partilhar a sua história de vida com o educador e a juntos analisarem as razões que o remeteram para a rua.

A consciência dos complicadores sociais que o impediram de estar numa família e da sua capacidade de influir no seu destino, vai conciliando o menino consigo e com a sua origem, estimulando-o a construir uma relação diferente com a vida, restaurando a sua força, o eu axé. Vale a ressalva de que a maioria dos meninos tem família, deixando claro também que o nosso conceito de família não compreende apenas a família biológica, mas qualquer relação positiva que possa acolhê-lo (tia, avó, vizinho, amiga).

Neste processo começa a se ampliar o número de educadores em vlta do(a) menino(a) pois o trabalho com a família vai demandar a entrada em cena de outros educadores que irão iniciar um processo de acompanhamento específico a esta família.

Quando verificada a impossibilidade do menino retornar ao lar, seja por rejeição deste, da família ou por inexistência da mesma, o Projeto prevê a colocação em pensionatos da cidade com acompanhamento, ou identificação de pessoas ou instituições que possam acolhê-lo.

As unidades educativas

As atividades desenvolvidas nas diversas unidades, organizadas á partir dos ecos das ruas, permitem que os meninos continuem a caminhada iniciada, consolidando seus projetos de vida.

"Cada unidade educativa deo Axé é fruto de uma longa caminhada dialógica entre educador e educando". Embora guardando coerência a nível de concepção e princípios a propesta pedagógica è diferente: os limites se tornam mais claros, mais firmes: horários, compromisso com a ambiência e observância a normas construídas colectivamente, "de forma a criar os pressupostos básicos para o exercício pleno da cidadania, baseado na consciência do dever e do direito".

Em todas as unidades de atendimento, os educandos recebem três refeições, por turno, vale transporte e uma bolsa de aprendizagem semanal no valor aproximado de u$s 6,00.

Ainda nas ruas os meninos manifestaram o desejo de aprender a ler e a escrever, surgindo assim a Unidade de Alfabetização —Projeto Travessia— que se propõe a alfabetizar de forma emergencial e exploratória, levando os meninos a fazerem as pazes com a Escola. Formal e mais que isso, articulandosse para que a Escola Pública se reconcilie com esse(a) menino(a). Optou-se pelo construtivismo de Emilia Ferreiro, aliado á antrolologia de Paulo Freire, reordenados o recreados á partir os princípios políticos —pedagógicos do Axé.

Num período de cerca de 100 días o menino chega a ler e escrever, mesmo com erros ortográficos.

O encaminhamento para a escola formai acontece como consequência do processo.

"O fato de Salvador ser uma cidade cuja formação cultural tem forte influência africana, marca profundamente tanto o sistema de crenças como o universo lúdico dos meninos de rua". Esta realidade levou o Axé a busear parcerias com entidades culturais afro-brasileiras, no sentido de aprofundar o processo de construção da auto-estima, iniciado na rua. O Proyeto Erê (assim se chama esta fase), revela a sua capacidade integradora e desconstruidora do confirmamento social, já que a cultura é também patrimônio coletivo, estimulando a criatividade e a produção cultural, dando-lhes bases para um movimento evolutivo. E assim no Ilê-Ayê, no Grupo de Capoeira Angola Pelourinho, no Muzenza, no Circo Picolino, são desenvolvidas atividades de bandas, de confecçao de instrumentos musicals, de capoeira e circenses. Em cada atividade um educador do Axé faz parceria com o instrutor, garantindo a coerência das ações.

As empresas

O Axé possui quatro empresas educativas para educandos á partir de 14 anos. Nessas empresas - Oficina de Papel Artesanal - Oficina de Estamparia de Tecidos - Oficina de Serralharia e Oficina MODAXé —os educando/as são preparados(as) para o futuro ingresso no mundo do tabalho; o principai não é a profissionalização propriamente dita, mas uma educação que os tornem criticamente aptos a enfren tarem, futuramente, o mundo do trabalho.

A partir dos 16 anos, os educandos considerados aptos nessa fase, são encaminhados para Centros de Iniciação Profissionais —CIPs— onde aí sim, serão iniciados, na condicão de estagiários, no aprendizado de uma profissão e após este período ingressam no Mercado de Trabalho, não mais na condição de educandos, mas de trabalhadores.

Anexo a cada empresa pedagogica, o Axé estrutura grupos de produção, formados por ex-educandos que se profissionalizaram e hoje são funcionários com todas as garantias trabalhistas.

Uma experiência pedagogica difusiva

Pela sua metadologia inovadora, coerência de princípios e pelos resultados alcançados com custes significativamente menores do que os de outras instituições, principalmente do poder público, o Axé tem sido tomado como referência no Brasil e no exterior. Nessa perspectiva foi criado um Centro de Formação que organiza demandas referentes a estágios, seminários, visitas, consultorías e assistência técnica, promovendo também o intercâmbio de experiências.

Os reconhecimentos

Como expressão de reconhecimento, o Axé recebeu o Prêmio Criança e Paz - 1993 do UNICEF e o Prêmio Criança - 1993 da fundação ABRINQ para os Direitos da Criança.

Seu presidente e idealizador, *Cesare de florio La Rocca*, cidadão do mundo, nascido na Itália, admirável ser humano que há quase 30 anos se dedica a garantir um futuro para nossas crianças e adolescentes, entre outras homenagens recebeu a condecoração Ordem do Mérito Educativo do Ministério da Educação e Cultura e a Condecoração ordem do Rio Branco da Presidência da República do Brasil, além dos títulos de cidadão honorário de Manaus e de Salvador.



Investigación educativa

José Aliaga - Perú

El Proyecto "Nuestros niños y la Comunidad": mejorando la calidad educativa en el nivel inicial a través de una estrategia de capacitación a distancia para docentes y animadoras.

Uno de los problemas más graves y preocupantes de la educación en el Perú, es el relativo al marcado y creciente deterioro de su calidad que ha venido experimentando, especialmente en los últimos años. En efecto, existe casi un consenso entre estudiosos y conocedores del tema, al afirmar que la baja calidad de nuestra educación nacional es una de sus características más ostensibles. De otro lado, los diversos estudios e investigaciones realizados en años recientes en el ámbito latinoamericano, coinciden en afirmar que las variables o factores más directa y claramente determinantes de la baja calidad de la educación, residen fundamentalmente en el nivel de capacitación de los docentes y en la producción de materiales educativos.

Este tipo de hallazgos, no hacen sino confirmar una vez más, que una alternativa de largo aliento, sólidamente respaldada por la investigación científica, para mejorar significativamente la calidad de la educación, es a través de la ejecución de propuestas sustentables de capacitación docente y de programas de producción de materiales educativos debidamente validados. Ambos componentes no se pueden librar a la improvisación.

En este sentido, el Proyecto "Nuestros Niños y la Comunidad", está fundamentalmente orientado hacia la innovación educativa y tiene como finalidad central mejorar en forma sustantiva la calidad del servicio educativo que se ofrece a los niños en el nivel inicial. Para tal efecto se utiliza una metodología de capacitación desarrollada en años anteriores con la asistencia técnica de la Fundación High Scope de Michigan, USA y validada en nuestro país. Posteriormente, entre los años de 1988 a 1993, se desarrollan las acciones educativas del proyecto en base a un convenio de cooperación técnica entre la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUC) y la Universidad de Winnipeg, Canadá, contando con la asistencia financiera de la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI). Esta metodología de capacitación es en esencia reflexiva, cognitiva, dinámica y participativa, con un enfoque evaluativo que toma los aportes de los paradigmas cualitativo y cuantitativo, enfatizando lo etnográfico y lo intercultural.

En una primera etapa del proyecto, entre 1988 y 1989 se trabajó con la Dirección Departamental de Educación del Callao y las Unidades de Servicios Educativos (USES) de Ventanilla y Bellavista. luego, de 1990 a 1991, con la Dirección Departamental de Educación de Lima y las USES de Rímac, Chorrillos y Ate Vitarte. En ambos casos se utilizó una estrategia presencial, capacitando, supervisando y asesorando a docentes coordinadoras de programas no escolarizados de educación inicial

(PRONOEI) y organizando en cada sede departamental centros de recursos para el aprendizaje en educación inicial.

Posteriormente, se advierte la necesidad de extender estas experiencias a otros ámbitos geográficos del país, hecho que plantea al equipo técnico del proyecto el desafío de diseñar una nueva modalidad de trabajo, en la cual, las acciones de capacitación ya no podrían ser de tipo presencial, sino necesaria y fundamentalmente a distancia.

"las variables o factores más directa y claramente determinantes de la baja calidad educativa, residen fundamentalmente en el nivel de capacidad de los docentes y en la producción de materiales educativos"

Es así como se ingresa, a una segunda etapa, entre fines de 1991 a fines de 1993, en que el proyecto inicia en forma experimental, acciones de capacitación a distancia. Para el efecto se seleccionaron los ámbitos educativos de las direcciones subregionales de Lambayeque y Tacna, ambas ubicadas en áreas de costa. Esta experiencia, luego de dos años de trabajo, resultó ampliamente exitosa, registrándose cambios e innovaciones sustantivas en las prácticas pedagógicas de las docentes capacitadas y en las interacciones de las animadoras con los niños y con la comunidad. En esta experiencia, se utilizó el material impreso como medio maestro y como materiales complementarios los audiocassettes y los audiovisuales. Además, las acciones a distancia, se combinaron con exámenes, seminarios, asesorías y supervisiones presenciales. Igualmente se organizaron centros de recursos para el aprendizaje en educación inicial.

En la actualidad, el equipo técnico del proyecto está trabajando en la extensión del modelo educativo al interior del país. Por un lado, desarrolla un proyecto piloto de capacitación a distancia en área andina (36 comunidades rurales de Ayacucho y Huancavelica), con la asistencia financiera del Fondo General de Contravalor Perú-Canadá, en donde está afrontando con un enfoque intercultural la adecuación de los materiales educativos al área andina. Tiene además el proyecto, acciones de trabajo directo con la comunidad, tales como el mejoramiento de la infraestructura del PRONOEI y su equipamiento y los talleres comunales de capacitación, motivación y sensibilización, en los que participan activamente todos los miembros de la comunidad. De otro lado, está ejecutando un Curso de Segunda Especialidad en Currículo y Metodología en Educación Inicial, en área de costa y se proyecta para un futuro próximo hacer lo propio para áreas andina y de selva.



Ha muerto un colaborador de Nuevamérica

Belén **G**regoriu
Bolivia

Antonio Rojas Rosales en la plenitud de su vida, a los 45 años, ha sido víctima de un cruel asesinato, posiblemente porque su caminar con el pueblo era molesto para algunos que temían ver perjudicado su poder.

Cuando él escribía sus artículos sólo se presentaba como Antropólogo e Investigador del Archivo y Biblioteca Nacional de Bolivia. Ahora que ha sido arrebatado de entre nosotros y que ya no contaremos con su presencia y sus escritos, creo que no podemos privar a los lectores de conocer por lo menos algo de lo que era y vivía él. Será como permitirle una vez más estar, esta vez de una manera especial, "dando la cara" y para hacerlo traemos aquí lo que en los días de su trágica muerte han dicho algunos de los que lo conocían; pero de lo que en diferentes ocasiones habíamos hablado muchos de sus amigos:

Amigo Alegre "...un pedazo de vida se nos va en verdad con la partida de Antonio, el amigo a quien todos hemos conocido como el más pacífico, el más alegre, el más juguetón. Este mensaje del hombre que amó la vida, del hombre que caminó por el mundo para aliviar el dolor de los más desamparados, es el que hoy nos queda como legado de un amigo querido que tempranamente se nos va; un amigo que hizo de la alegría una de las cosas más serias de su vida. No en vano Antonio escribió hace poco tiempo un trabajo denominado "La Alegría Patrimonio de los Pobres", allí decía: ¡Cómo no estar alegres si al nacer parece que mi destino habría sido la muerte prematura, si todos los días estoy burlando las estadísticas sociales de morbilidad y mortalidad, ...sólo quienes tenemos poco y nos cuesta una vida tener alguito, valoramos el sentido de lo que había sido tener pan ("la cara de Dios", como dice mi mamá) y ser felices de saborear aunque sea un poquito de este regalo, en este milenio tan peligroso, artero y fugaz, en el cual han querido aniquilarnos a los pobres mil veces, pero donde aún contamos la alegría de seguir vivos..." (tomado de **NUEVAMERICA** Nº 63)"[1].

Un Hombre Integro "...la pérdida de una parte esencial de nuestras vidas que solamente se entenderá valorando a aquel desbordante y contagioso entusiasmo existencial de que hizo gala él, cuando todos lo conocimos y apreciamos entrañablemente.

Hombre de encuentro fraterno y palabra franca, de testimonio solidario y compromiso indesmentible. De una calidad humana que rebasaba el formalismo y traducía su concepción de la amistad como un modo superior de relación humana. Antonio contaba con ese poco común don de gentes, de una índole de nobleza en el sentido de la generosidad más auténtica.

...no había nada postizo en él, estaba muy distante a las posturas ficticias del convencionalismo circundante y amaba y disfrutaba la vida sin retaceos y esa penitud fue su compañía cotidiana con una calidez y una modestia ejemplares."[2]

Sus Caminos. "Fue a estudiar aquello que le iba a hacer entregar su vida. Trabajó el primer año de universidad con más o menos 50 delincuentes infantiles. Escribió un volumen bastante gordo acerca de esa realidad del menor que no es delincuente porque quiere, sino porque lo hacen delincuente.

No cambió en ningún momento la línea que se había trazado en su vida: los demás, el apoyo a aquel que no tiene oportunidad, el explotado.

...tenemos que agradecer a Dios por haberle dado un corazón que sabe servir, que es abierto, sencillo y sereno. Le agradecemos al Señor porque

nos ha enseñado a no ser enemigos."[3]

"Quienes te hemos conocido, sabemos que tu reino no era sólo de este mundo. Si bien fuiste siempre solidario con los humildes, con los trabajadores habitantes de la ancha tierra; sabías jugar tus cartas de modo que rebasaran el límite de lo puramente concreto del pensamiento estrecho que pregona una felicidad puramente palpable y tangible."[4]

Investigación para la Acción. "De su inquietud investigativa en esta ciudad recordamos que hace 10 años, junto a un puñado de personalidades, se convirtió en el impulso fundamental para la creación de una instancia de reflexión y de recuperación de la identidad y la memoria colectivas. El taller de investigación y formación académica popular TIFAP."[5]

..."trabajó en muchos ámbitos de lo social, pero desde lo profundo, desde la investigación, desde aquel intento de querer rescatar lo que a los pueblos les daría mayor álito de vida, esperanza de poder ser ellos, su propia identidad."[6]

Sentimientos reiterados. "Sin embargo por esa misma chispa de vitalidad y esa vena de espontaneidad y transparencia que Antonio rezumaba por todos los poros y hacía las delicias de todos sus familiares y amigos, además de resultarnos casi increíble su muerte, sí se tornan rotunda-



justicia terrenal tampoco puede ser aplazada.

...que aquella mano asesina y los intereses que la movieron sean identificados pronto."[7]

"Les aseguramos que guardaremos de Antonio un recuerdo lleno de vida, talentos y espíritu humano que sobrevivirán más allá de este mundo."[8]

..."sólo nos queda seguir tu ejemplo y es recién ahora, que valoramos tus consejos de amigo. Te pedimos que desde el cielo nos guíes por el difícil camino en que tú triunfaste."[9].

¡Gracias por dejarnos un recuerdo tan limpio! ¡Gracias por haber sido lo que fuiste! que esta vida y los testimonios sobre ella que aquí les entregamos, sirvan como una llamada para comprometer nuestra vida en el servicio de los demás, aunque esto signifique arriesgarla.

Notas

1. Lic. ARCE, René. Director del Archivo y Biblioteca Nacional de Bolivia.
2. Dr. MENDOZA, Ignacio. T.I.F.A.P.
3. R.P. ROJAS ROSALES, Miguel.
4. CAZASOLA, Matilde Poetisa.
5. Idem, 2.
6. Idem, 6.
7. Idem, 2.
8. Miembros de la Cruz Roja Suiza.

voces

CENTRO NAZARET

¿Cómo se hará para que aclare y amanezca?
Popol Vuh

La revista del Centro Nazaret que, desde la perspectiva de las mayorías populares, ofrece en cada entrega:

Panorama: análisis de los temas más urgentes de la situación nacional y latinoamericana.

Aportes: reflexiones teológico-pastorales sobre la realidad.

Recursos-Documentos: materiales formativos para el acompañamiento de los agentes pastorales.

Suscripción y venta en:
CENTRO NAZARET
Carlos Calvo 3121 / Casilla de Correo 20 sucursal 23 Buenos Aires / Tel. 93-8372
Cheques a la orden de Roberto Borda - Giros: María Alejandra Gesino
Horario de atención: 14 a 18 horas
Precio de la suscripción anual: $ 15.

Hacia Beijing



La Coordinación Regional de América Latina y El Caribe junto con las organizaciones de mujeres y organismos no gubernamentales de la región están desarrollando una intensa actividad de movilización, formación de opinión y producción de propuestas en el marco del proceso preparatorio hacia la IV Conferencia Mundial de la Mujer.

El camino recorrido hasta el momento aporta la dirección a seguir en esta nueva Conferencia: el plan de estrategias marcado (en Nairobi) para el avance de la mujer, el reconocimiento de la mujer; (en Río) como protectora de la naturaleza y como potencia importante para el desarrollo sostenible; el reconocimiento de los derechos de la mujer (en Viena) como universales, inalienables e indivisibles; el señalamiento en las políticas de desarrollo (en El Cairo) de la salud y los derechos reproductivo de la mujer; la importancia política, económica y social de la mujer (en Copenhague) para erradicar la pobreza, el desempleo y la desintegración social.

Los puntos básicos que se proponen desde la Región a partir de este camino podrían sintetizarse en:

- Redefinir el desarrollo para promover la democracia social, económica y política, asegurando el ejercicio de los derechos humanos de las mujeres. La democracia y ciudadanía en sus derechos civiles, políticos, reproductivos, económicos, sociales, sexuales y culturales de los pueblos y las personas.
- Implementar las políticas de desarrollo en la equidad social garantizando la participación de las mujeres, incorporándolas de forma equitativa como agentes económicos en el proceso productivo.
- Las políticas públicas deben de considerar el trabajo productivo y reproductivo de las mujeres y garantizar la igualdad de oportunidades para el ejercicio pleno de la ciudadanía.
- Reconocer y apoyar la diversidad de estructuras familiares en nuestras sociedades.
- Garantizar los servicios seguros, accesibles y de calidad dentro de los programas de salud públicos y privados de salud integral de la mujer y, en particular, de su salud sexual y salud reproductiva.
- Dotar de mecanismos a los programas públicos y privados orientados a la defensa de los derechos humanos de las mujeres y la prevención de la violencia de género para el cumplimiento de los acuerdos internacionales e instrumentos que garanticen su ejercicio pleno.
- Orientar la educación hacia el pleno desarrollo de la dignidad humana, prestando especial atención a las niñas y mujeres de todas las edades. Es imprescindible eliminar el sexismo y otras formas de discriminación en los procesos y contenidos de la educación.
- Eliminar cualquier manifestación discriminatoria hacia las mujeres indígenas y negras y promover el respecto a la diversidad.
- Crear mecanismos de monitoreo y seguimiento de la Plataforma de Acción.

El éxito de la próxima conferencia de Beijing, dependerá de los recursos, la implementación, la integración y la verificación de los acuerdos, así como de hacer efectivos los compromisos y de traducir los principios en prácticas.

Gema Romero

Pueblos indígenas

Hace algo más de 100 años, se consumaba el intento de exterminio de los Pueblos Indígenas del norte y sur del país, con campañas militares... Hoy, se reconoce la *preexistencia, sus derechos fundamentales.* Pero lo que es más importante, *los pueblos indígenas actuales se saben protagonistas de esta nueva etapa de la historia.*

El camino se abre en nuevas posibilidades... y están dispuestos a recorrerlo.

"La lucha no se termina. Tenemos un Dios tan grande que nos ayudará a alcanzar el gran objetivo: *Que la ley se cumpla.*"
(Timoteo Segundo - Toba)

"Hay que seguir profundizando. Hay que detallar lo de la tierra; la educación. Vamos a trabajar porque hay mucho que hacer".
(Alfredo Agüero - Wichí)

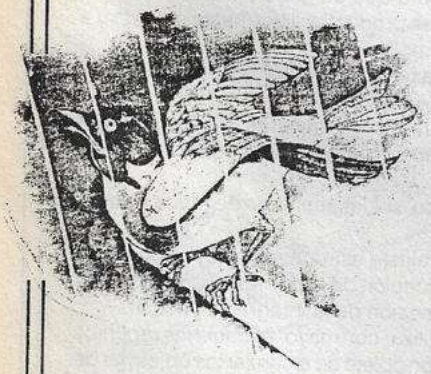
El Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA) como las demás instituciones que acompañaron este proceso, renuevan su compromiso junto a los pueblos Indígenas. Para que el artículo 75,17 no quede archivado. Para que no sea letra muerta.

En esta *Semana de los pueblos indígenas* (19-25 de abril), se ha hecho un llamado a toda la sociedad argentina: respetemos este protagonismo indígena y comprometamos nuestra solidaridad para que se afiance y consolide.

ENDEPA
Equipo Nacional
de Pastoral Aborigen
España 975 - 3600 Formosa
Telefax 0717 - 33030

"Corresponde al Congreso... Reconocer la pre-existencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos.
Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten.
Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones."

Presencia viva de D. Jaime De Nevares



Fue un abnegado pastor y un ardiente defensor de los más humildes, en particular de los indígenas de su tierra.

Religioso comprometido con la democracia y el respeto a los derechos humanos, supo, en los momentos más oscuros de la reciente historia del país, responder con coraje y dignidad.

Su presencia sigue viva entre nosotros para orientar nuestro trabajo por la vigencia de los derechos humanos.

Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos
Mayo 1995

Roberto Juarroz

Juarroz nos ha dejado una obra poética que juzgo única, preciosa e insustituible.

Con él se ha ido uno de los creadores más puros y hondos de la segunda mitad del siglo XX. Su obra es breve, compacta y autosuficiente en su buscada limitación. Publicó una docena de libros de poemas, todos con el mismo título y el mismo tema: "Poesía Vertical". Estaba enamorado del arriba y del abajo, del agua profunda del pozo y de los astros que se vislumbran en lo alto de una torre. Tema único y doble: la geología del ser, la astronomía del espíritu. Su poesía es la visión del hombre que ve hacia abajo desde arriba y hacia arriba desde abajo: del cuerpo a la mente y de la mente a las pasiones. Visión unitaria: arriba y a bajo, sin jamás fundirse del todo, se contemplan interminablemente. Contemplación que es el diálogo del hombre consigo mismo y con el universo. A Juarroz no le conviene la gastada expresión "gran poeta"; lo define algo distinto y más raro: fue un alto y hondo poeta.

Octavio Paz

Las ONGs de América Latina y El Caribe

Durante las reuniones preparatorias de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social que se celebraron en Nueva York (enero y agosto 1994 y enero 1995), las ONGs de América Latina y el Caribe iniciaron un importantísimo proceso de diálogo e intercambio que se mantuvo durante la celebración de la Cumbre misma en Copenhague y que se proponen consolidar a través de un plan de acción concertado de seguimiento de los compromisos de la Cumbre.

Los ingentes esfuerzos desarrollados por las ONGs por incidir en los debates de la Cumbre se vieron limitados por varios factores, entre los que se destacan:

* la variedad de organizaciones no gubernamentales existentes en América Latina y el Caribe, en cuanto a objetivos, estilos y alcances de su trabajo, recursos y formas de relacionamiento con gobiernos y con el sistema de Naciones Unidas;
* escasa participación de ONGs de la región en las reuniones preparatorias y en la propia Cumbre debido a limitaciones financieras producto de la reducción de programas de cooperación para el desarrollo hacia América Latina;
* inexistencia de un espacio permanente de encuentro donde las redes regionales y nacionales de ONGs, destinado a intercambiar visiones, desarrollar estrategias y trabajar concertadamente;
* dificultades de concertación entre los gobiernos de la región durante los debates de la Cumbre y frente a un abordaje regional en la discusión de políticas sociales;
* desconfianza y desconocimiento mutuo que ha permeado las relaciones entre ONGs, gobiernos, organismos financieros internacionales y agencias del sistema Naciones Unidas, dificultando el trabajo conjunto en el espacio nacional y la imposibilidad de trabajar concertadamente a nivel regional.

A partir de la tercera PREPCOM, un conjunto de redes regionales y ONGs nacionales, comenzaron un proceso de diálogo e interacción de cara a la Cumbre, convocados por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. En el contexto de dicha PREPCOM se creó un Caucus Latinoamericano como espacio de reflexión y concertación de estrategias destinadas a incidir en la Declaración y Plan de Acción de la Cumbre. Ello dio lugar a un diálogo fecundo con las delegaciones oficiales del Grupo de Río, a través del cual se dieron a conocer las inquietudes y preocupaciones de las ONGs latinoamericanas y caribeñas. Este diálogo que se continuó en Copenhague.

A partir de allí, las ONGs de América Latina y el Caribe enfrentan el desafío de asumir el compromiso genuino por comenzar a explorar nuevas formas de trabajo en la instrumentación de políticas

CUMBRE

Los nueve compromisos de la Cumbre Mundial

Lo social, clave del desarrollo humano

1. Crear un entorno económico, político y jurídico favorable, que propicie el desarrollo social en todos los niveles.
2. Asumir como imperativo moral, político y económico de la humanidad, lograr el objetivo de erradicar la pobreza en el mundo mediante una acción nacional energica y la cooperación internacional.
3. Facultar a todas las personas para que se ganen la vida en forma segura y sostenible con un empleo productivo libremente elegido y a mantener el objetivo del pleno empleo.
4. Promover la integración social y la participación de todos fomentando sociedades estables, seguras y justas.
5. Lograr plena equidad e igualdad entre mujeres y hombres y a reconocer y acrecentar la participación de la mujer en el progreso y el desarrollo sociales.
6. Promover el desarrollo económico, social y humano de Africa y de los países menos adelantados.
7. Velar porque los programas de ajuste estructural incluyan objetivos de desarrollo social como erradicación de la pobreza, la generación del empleo productivo y la promoción de la integración social.
8. Aumentar sustancialmente y a utilizar con mayor eficacia los recursos asignados al desarrollo social, con objeto de alcanzar los objetivos de la Cumbre mediante la acción nacional y la cooperación internacional.
9. Fortalecer el marco de la cooperación internacional para el desarrollo social, a través de las Naciones Unidas y de otras instituciones multilaterales con un espíritu de coparticipación.

sociales, incluyendo las fases diagnóstico y prestación de servicios.

Este proceso que se puede catalogar de experimento social, incluye entre sus objetivos tanto contribuir a consolidar un espacio de encuentro y acción concertada de las ONGs de la región en relación al seguimiento de la Cumbre, como sentar las bases para asegurar la participación de las ONGs en la instrumentación de los programas gubernamentales y de la cooperación internacional, que se inicien como parte del Plan de Acción aprobado en Copenhague.



Para alcanzar estos objetivos, las ONGs de América Latina y el Caribe, que lograron una apertura importante al acordar con los gobiernos y las agencias los próximos pasos a seguir, marcando un hito en relación al establecimiento de nuevas modalidades de colaboración se proponen:

1. Convocar encuentros nacionales para dar cuenta de los trabajos y acuerdos aprobados por los gobiernos en Copenhague, dando prioridad a su seguimiento. Mediante este proceso se relevarán las principales sugerencias identificadas a nivel nacional y se nominarán los representantes para presentantes para presentarlas en un encuentro de ONGs que se celebrará en Quito entre el 21 y el 23 de abril próximo.
2. Las redes nacionales de ONGs harán también un ejercicio por establecer prioridades según su perspectiva y prepararán informes para aportar a la reunión de Quito.
3. Encomendar la elaboración de cuatro informes puntuales a investigadores de la región, como aporte sustantivo para la elaboración del documento regional, sobre:

* Procesos y formas de participación de la sociedad civil, Elizabeth Jelín, Argentina.
* Relaciones ONGs-gobiernos, José Bengoa, Chile.
* Sistemas de seguimiento de los acuerdos: indicadores sociales, monitoreo, evaluación, Carlos Larrea, Universidad de Toronto, Canadá.
* Lineamientos para el Plan de Acción Regional de Seguimiento de los Acuerdos de la Cumbre: perspectivas desde las ONGs, Marcia Rivera, Luis Verdesoto, Gonzalo de la Maza y Manuel Chiriboga.

4. Adicionalmente, se ha iniciado la búsqueda de materiales pertinentes que puedan constituirse en insumos relevantes para explorar nuevas formas de interacción entre ONGs, Estado y agencias de cooperación. GADIS, Argentina, cooperará activamente en ésta búsqueda a través de los servicios de su Centro de Documentación.
5. Se preparará un informe de síntesis que será presentado, junto con los informes especiales, a la reunión de Ministros de Desarrollo Social del Grupo de Río que se celebrará en Buenos Aires los días 4 y 5 de mayo próximo. Se ha convenido con los Ministros, que éste informe será considerado durante la sesión de la mañana del día 5 de mayo, de la que participará una delegación de representantes de las ONGs reunidas en Quito.
6. Los Ministros están considerando la posibilidad de dar lugar, durante la reunión de Buenos Aires, a la creación de comisiones técnicas de trabajo, con participación de los gobiernos, agencias de cooperación y ONGs.
7. Se impulsará la creación de un mecanismo que dará continuidad al esfuerzo de concertación intra ONGs y con los gobiernos y agencias, que debrerá definir sus formas de trabajo a futuro.

Para mayor información, dirigirse a Marcia Rivera, CLACSO, teléfonos (541) 811-6588/811-7313, Fax (541) 812-8459.

Lógicas culturales*

Diversos trabajos señalan que la investigación educativa no ha tenido un lugar privilegiado en las prácticas de educación popular, ya sea porque éstas han sido prácticas urgentes o por cierta ambigüedad o reserva frente al conocimiento teórico por parte de los agentes de dichas prácticas.

Hoy día, las innumerables contradicciones socioculturales que se viven, los proyectos que parecen fracasados y los nuevos signos que van surgiendo, obligan a detenerse y tratar de agudizar la mirada para una mejor comprensión de las personas, de los contextos, y de nosotros mismos en el epicentro de las experiencias educativas.

Las confusas situaciones que se viven en América Latina no se logran explicar con los viejos discursos agotados. Por otra parte, las recomposiciones del campo popular desdibujan las diversas propuestas educativas.

Lo anterior hace que se vuelva impostergable trabajar en la perspectiva de la propia producción de conocimiento teórico desde las prácticas actuales y otros espacios, para generar categorías que den cuenta de nuestros contextos específicos.

A su vez se hace necesaria la descentralización o ampliación de estos procesos de producción de conocimiento y de un sistemático intercambio de avances y experiencias.

En ese sentido se expande un amplio abanico de temas, problemas y preguntas por investigar, dentro de las cuales se va abriendo camino el problema de la comprensión de las lógicas culturales desde América Latina y su relación con los modelos hegemónicos a nivel económico, político y de desarrollo, aplicados a nuestros países en diversas propuestas modernizantes que pretenden asimilar las formas y procesos de modernización de los países desarrollados, sin valorar especificidades culturales.

Estas propuestas modernizantes privilegian en lo educativo el desarrollo de habilidades instrumentales, lineales, racionalistas, sin tomar en cuenta la diversidad de lógicas construidas culturalmente a partir de diversos procesos históricos y sociales.

En ese sentido, es preciso reconocer y empezar a percibir los sesgos modernizantes en nuestras propuestas educativas tanto en las actuales circunstancias como las de décadas anteriores.

Basta dar una ligera mirada a diversas memorias de talleres y a nuevos programas educativos que se desarrollan en la actualidad, para darse cuenta que muchas veces detrás de la formulación de algunos objetivos y contenidos aparece con fuerza un "enseñar a pensar", "enseñar a planificar", "enseñar a dirigir", "enseñar a analizar" como si existiera un solo proceso de conocimiento o de racionalidad por promover, dando por hecho que nuestra forma es la que los campesinos, dirigentes sindicales, u otros actores deben aprender. Y dando por hecho que la "larga experiencia" de trabajo de base permite conocer las formas de pensar de las comunidades, incluso sin ocultar a veces una ligera sospecha sobre el pensamiento popular; sospecha que obviamente no se plantea acerca del propio pensamiento y creencias del educador.

Se suele entender como natural la manera de ver las cosas, deshistorizando los complejos procesos de producción de conocimiento y constitución de las racionalidades.

Las propuestas educativas siguen siendo portadora sde una concepción unidimensional de racionalidad que prioriza habilidades cognoscitivas frente a las afectivas, sin tomar en cuenta las matrices simbólicas de los saberes populares.

Obviamente esto desemboca en detrimento de una racionalidad valórica, indispensablemente ligada a la capacidad de sentirnos "afectados" y a las emociones.

Sin embargo, a la hora de las discusiones grupales los esquemas "racionalistas", centrados en la reflexión, se quiebran en la práctica, porque el conocimiento y las sensibilidades que se generan en las conversaciones e interacciones de los talleres —y que pocas veces se recogen o retoman— se dan también desde las intuiciones, afectos, dolores, alegrías, enojos, desencantos y también desde la fiesta.

Por otra parte, al elaborar una propuesta educativa, los diagnósticos de necesidades y potenciales educativos de los grupos sociales con quienes se trabaja (cuando se hacen), o son apresurados, mal diseñados o suelen ser interpretados bajo categorías unilaterales; pero el caso es que pocas veces se busca investigar las diversas lógicas culturales y racionalidades que intervienen en los procesos educativos, por lo que dichos proyectos terminan siendo imposiciones de las especificidades e intereses de los educadores, dándose una especie de reedición de adoctrinamientos: si antes (¿o aún?) se efectuaban "enseñándole a la gente a leer su realidad", introduciéndolos muchas veces de forma forzada a moverse en el marco de una cultura letrada, como contraposición, o sin tomar en cuenta nuestra y su propia cultura oral; hoy se cree que hay que enseñarle "Técnicas gerenciales" y a ser eficiente, eficaz y productivo, enseñándole a planificar.

Un paso brusco se aprecia en los objetivos educativos de mu-

chas instancias: si hasta hace algunos meses se consideraba que lo que urgía era "formar a dirigentes capaces de conducir a las masas", hoy se busca constituir a una especie de dirigente-gerente.

Numerosos estudios en el campo de la sociología de la cultura en América Latina, dan cuenta de las peculiaridades de las visiones de mundo, o racionalidades específicas u otras lógicas desde estos contextos.

En dichos trabajos se observa entre otros planteamientos una valoración de la cultura festiva, de la oralidad, de una orientación hacia lo trascendente y de la singular importancia de lo simbólico, lo afectivo y lo vivencial en nuestros pueblos. Elementos culturales que casi siempre han entrado en contradicción con modelos racionalistas modernos ya sean capitalistas o marxistas[1].

En ese sentido, son de suma importancia los aportes desde el espacio de Dimensión Educativa en Colombia, de Lola Cendales, Germán Mariño y Alfonso Torres en torno a la relación cultura y educación[2]; los planteamientos de Otto Maduro sobre cultura, conocimiento y experiencia en América Latina[3]; las relaciones entre economía popular y cultura a las que se aproxima José Luis Coraggio[4]; en Martín Barbero, sobre Comunicación alfabetización y cultura[5].

Desde la sociología de la religión son de especial importancia los trabajos de Cristián Parker sobre Religión popular y modernización, en donde apunta al análisis de "otra lógica"[6], y de Pedro Morandé, la profundidad con que analiza la relación entre Cultura y Modernización en Ameica Latina[7].

De hecho la discusión sobre la relación entre cultura y racionalidad es una vieja polémica, que en el marco de la crisis de la modernidad emerge con mucha mayor fuerza.

En ese sentido urge una profunda autoescucha entre nosotros, un detenerse en las fracturas y fracasos de los discursos apropiados y resignificados, reparar en las formas cotidianas de coordinarnos, de planificar y de analizar para gestar, entre otras, teorías educativas, de la organización y del trabajo, que den cuenta en forma crítica de nuestras especificidades culturales, y que nos permitan autovalorarnos más y avanzar en pensar y construir nuestras propias modernidades en interacción con el resto del mundo.

En definitiva la investigación educativa en torno a las lógicas culturales es, a mi criterio, un aspecto importante a tomar en cuenta en el presente y a futuro. De esa manera, al volver a examinar los problemas en la implementación de los modelos socioeconómicos aplicados hasta la fecha en América Latina, no los achaquemos a la "naturaleza atrasada" de los latinoamericanos (que no sabemos trabajar, analizar, ahorrar ni planificar) y en lugar de mirarnos con sospecha a nosotros mismos, empecemos a ver con cuidado los discursos y propuestas que confiadamente copiamos o resignificamos.

Rocío Tábora

Tomado de La Piragua
Chile, diciembre de 1994

Notas

1. Es preciso recordar que no se puede oponer el símbolo y el mito a la razón. Los símbolos tienen dimensiones cognitivas y de representación (actualizan y reviven existencialmente la problemática que representan), tienen la capacidad de trascenderse a sí mismos, de proponer y representar sentidos que van más allá de la esfera de su materialidad.

2. CENDALES, Lola y TORRES, Alfonso. "La recuperación Colectiva de la Historia". *Revista La Piragua*, N° 5, CEAAL, 1992.

— MARIÑO, Germán. *Escritos sobre escritura*. dimensión Educativa, Bogotá, Colombia.

— TORRES CARRILLO, Alfonso. "La Educación Popular y lo Pedagógico. Evlución Reviente y Actuales Búsquedas". *Revista La Piragua*, N° 7, CEAAL, Santiago, 1993.

3. MADURO, Otto. "Mapas para la Fiesta". *Reflexiones Latinoamericanas sobre la crisis y el Conocimiento*. Editorial Centro Nueva Tierra, 1992.

4. CORAGGIO, José Luis. Desarrollo Humano, Economía Popular y Educación. "El papel de las ONGs latinoamericanas en la Iniciativa de educacion para todos". *Papeles del CEAAL* N° 5, 1993.

5. MARTIN-BARBERO, Jesús. "Nuevos modos de leer", *Revista de Crítica Cultural*, N° 7, pp.19-23. Noviembre 1993, Santiago de Chile.

6. PARKER, GI, Cristián. *Otra lógica en América Latina: Religión popular y modernización capitalista*. Fondo de Cultura Económica, Chile, 1933.

7. MORANDE, Pedro. *Cultura y Modernización en América Latina*. Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile, 1984.



Chiapas

El diálogo de San Andrés Sakamchen de los pobres

Tres colaboradores de **NUEVAMERICA** pudimos estar presentes en Chiapas, al lado de 300 periodistas internacionales y voluntarios de organizaciones de la sociedad civil de todas las latitudes, en el reinicio de las negociaciones de paz que se realizaron doce meses después de haber tenido lugar los primeros encuentros entre la dirigencia zapatista y el comisionado gubernamental.

En un clima de tensión y desconcierto, nos enteramos de la determinación gubernamental que consideraba impedimento para presentarse a dialogar la pacífica presencia de unos 7000 indígenas que acudieron para constituir un cinturón de paz en torno al lugar de las pláticas.

La CONAI (Comisión Nacional de Intermediación) y directamente D. Samuel Ruiz fueron acusados por el gobierno de incentivar y proporcionar apoyo logístico para la movilización de los indígenas. Retirados los indígenas de San Andrés se inició la primera fase de negociación que concluyó sin acuerdos concretos sobre la distensión militar y proponiéndose reanudar el diálogo en un plazo de veinte días.

El problema indígena sigue interpelando a un número considerable de personas y organismos dentro y fuera del país. Los comunicados del subcomandante Marcos se hacen camino en los medios y siguen planteando interrogantes a los que resulta muy difícil ajustar respuestas convincentes.

Chiapas es el emergente de un problema nacional y continental. Aunque en la mesa de las negociaciones no se pueda dar respuesta a todos los problemas que enfrenta el país, podría llegar a ser un paso importante en la construcción de la paz en la zona y en todo México.

El reto principal para el Estado radica en atender los problemas sociales que han generado el levantamiento, anteponiendo salidas que den una solución de fondo. Por ahora las señales gubernamentales han sido muy débiles para iluminar una paz justa. Se advierte en la zona un despliegue militar y un uso manipulador de los medios masivos que no auguran mejores tiempos.

El pueblo mexicano, sin embargo, espera que en Chiapas se manifiesten verdaderamente las voluntades de solucionar el conflicto de fondo, y que se sienten las bases para la recuperación de la confianza y la credibilidad, puntos decisivos para superar la crisis y construir una democracia real. Es lo que también nosotros esperamos.

Raquel Bergeret

300 años de la muerte de Sor Juana Inés de la Cruz

Juana Inés de Asbaje, mujer intelectual y religiosa, mística y enamorada de la verdad y el amor, mucho tuvo que sufrir por su vocación literaria y científica en una sociedad colonial mexicana asida a la tradición patriarcal. Al cumplirse los 300 años de su muerte, las mujeres latinoamericanas la homenajeamos como gran literata y "heroica intelectual" como la define Octavio Paz, pero sobre todo como precursora de un feminismo vivido con suavidad y firmeza que cada día adquiere mayor reconocimiento entre nosotros pero que aún tiene mucho camino por recorrer.



Uno dice que de risa
sólo es digno el mundo vario,
y otro que sus infortunios
son sólo para llorados.

Para todo se halla prueba
y razón en que fundarlo
y no hay razón para nada,
de haber razón para tanto.

Todos son iguales jueces,
y siendo iguales y varios,
no hay quien pueda decidir
cuál es lo más acertado.

Pues si no hay quien lo sentencie
¿por qué pensáis vos, errado,
que os sometió Dios a vos
la decisión de los casos?

Sor Juana Inés de la Cruz

Los quince años de Amanda

Elvi Palacios - Argentina

Son chicos con necesidades educativas especiales de villas miserias que están a la orilla de un canal de desagüe, en las afueras de San Miguel de Tucumán, casi 1300 km al norte de Buenos Aires. Hace 15 años que Amanda E. González trabaja allí como maestra especial además de su dedicación a la escuela domiciliaria. En ambos casos se trata de escuelas públicas.

N.A. —¿Cuáles son las necesidades de los chicos a los que atendés? Necesidades económicas, culturales, sobre todo necesidades que no están cubiertas.

A.—En la escuela Dra. Carolina Tobar García (El Colmenar, a 45 minutos del centro de S.M. de Tucumán) el 99% de los chicos tienen necesidad de todo, porque es tan bajo el nivel socio-económico que, por ejemplo, en la escuela les dan el plan nutricional. Les damos la merienda en cada aula y toman mate cocido porque no están acostumbrados a la lecha con chocolate. Determinadas comidas que les preparan no las comen, les damos sandwiches, manzanas, yorgurt. Pero es tan poquito lo que dan por alumno en el plan, que no alcanza. Entonces hacemos flan, arroz con leche, tiene que ser algo nutritivo, que los alimente. Pero todos los días se les da la merienda porque, aparte de cumplir como alimento, sirve para enseñarles los hábitos de comer. Todos los chicos, antes de merendar, hacen la higiene personal: Aprenden a lavarse la cara, los dientes, secarse, luego a sentarse, usar la servilleta, el mantel, la panera, cortar el pan. Eso te implica mucho tiempo, años de hacer todos los días lo mismo. Por ejemplo, yo estoy en una sección con cinco chicos de primer ciclo, primera etapa de moderado. Hay que enseñarles desde comer con la boca cerrada, no saben por razones culturales o porque algunos tienen problemas para respirar.

La escuela tiene baños con duchas. En verano nosotros los bañamos, les sacamos los piojos, les lavamos la cabeza, les echamos remedios. Sale de nosotros, porque el gobierno no ayuda nada. Cuando se corta el plan nutricional cada maestro paga la cooperadora y con eso compramos el gas para hacerles la merienda. Pedimos donaciones porque son pocos los padres que pagan la cooperadora. Aunque la función principal de la escuela es educar, tenemos que hacer todo porque no podemos dejar pasar por alto si un chico tiene hambre. Por esto van también a la escuela y porque al ser escuela diferencial, le pagan escolaridad doble. En esta escuela se realiza un seguimiento, lo hace un equipo que trabaja bárbaro.

N.A. —¿Cómo está formado el equipo?

A.—Bueno hay una fonoaudióloga, una asistente social y una psicóloga. Antes había una doctora, pero ya no está. Acá el equipo está formado por tres personas que trabajan mucho. Cuando el chico falta 2 ó 3 veces se lo busca, se averigua qué pasa, por qué no va.

Tenemos como 190 alumnos entre turno mañana y tarde, es una escuela con mucha población, porque es muy populosa la zona, pero también van chicos de barrios lejanos.

Cuando más bajo nivel socioeconómico, más desnutrición y más débiles mentales hay. También se debe al alto grado de alcoholismo. En la escuela hay muchos casos de varios hermanos que son débiles mentales, hay casos hasta de cinco hermanos. Lo que pasa es que la escala de valores que tiene una clase baja es muy distinta a la de la clase media. Ahí los leves se

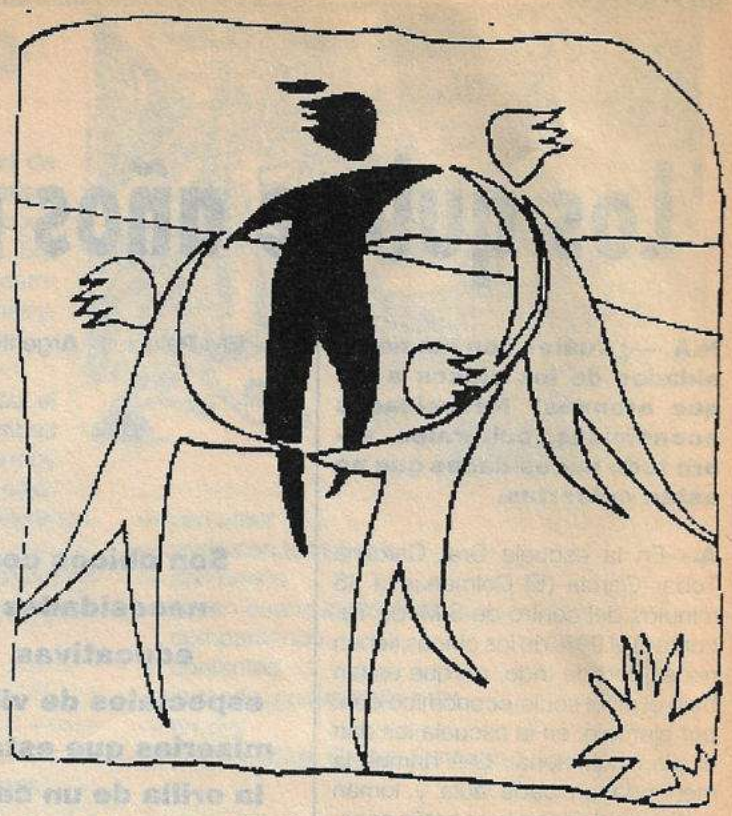
casan porque no tienen los rasgos de un Dawn. En esa zona pasa, después se hacen aprendiz de algo, con cartoneros, trabajan en el cementerio acarreando el agua, son verduleros.

No es una cosa que sea un problema en la familia, porque en todas las familias es más o menos parecido. Ahí sólo se preocupan algunos padres y es más difícil trabajar con ellos. Lo primero que quieren es que aprendan a leer y a escribir y no los podés hacer entender que no pueden. Sin embargo los leves llegan a la lecto-escritura, los moderados también, por eso se los quiere integrar a las otras escuelas. Quedan los moderados bajo y los severos que hacen pretaller. Ahora con la nueva ley de educación común, a lo que se tiende es a que los débiles mentales leves se integren a la escuela común y que haya maestros integradores.

N.A. —Eso va a requerir una preparación especial de los maestros.

A.—Sí, tanto de los maestros comunes de grado, como de nosotros maestros especiales porque, por ejemplo; nosotros vemos los contenidos muy mínimos en la escuela direrencial.

En esta escuela ya se han hecho varias integraciones, justo al lado está la escuela Anselmo Rojo y los chicos que derivamos, van a esa escuela. Lo que pasa es que en las escuelas suburbanas, los contenidos son mínimos, no es como una escuela del centro. El nivel de la enseñanza no es bajo, sino solamente los contenidos, por el nivel de los chicos, por el ambiente en que están y porque son muy pobres. No tienen los mismos estímulos, a estos chicos en la casa nadie los ayuda, tienen solamente lo que se les enseña en la escuela.



Por otra parte, no tenemos una salida laboral, hacés un trabajo de años de años y van después a APAIM.

N.A. —¿Qué es APAIM?

A.—APAIM es para chicos ya grandes, débiles mentales que se puedan manejar. Ahí aprenden carpintería, hacen bolsitas plásticas, cosas que puedan vender. Si no van a la escuela General Belgrano, donde hay oficios, herrería, electricidad, todo depende del nivel. Lo que sí tienen es la experiencia que les da la calle, es decir, pueden manejar el dinero porque trabajan desde chicos.

N.A. —¿Cómo está organizado el programa de atención a estos chicos?

A.—Por ejemplo, llega un chico leve derivado de la escuela común que, generalmente ha hecho varias veces primer grado. El equipo le hace una anamnesis, tiene charlas con los padres que traen los estudios neurológicos y sino van al hospital, la asistente social les saca el turno. La psicóloga le hace los tests y establece a qué sección le corresponde ir porque la escuela está dividida en plan leve y moderado.

Una vez que el chico es incorporado a la sección que le corresponde, la maestra le hará una evaluación a nivel pedagógico y establece si realmente es para esa sección o es para otra. Además la psicóloga vuelve a hacerle las pruebas, más o menos cada seis meses, para ver si ha evolucionado. Y a fin de año cada maestra tiene reunión con la directora, con el equipo y el alumno y tiene una carpeta con todos los estudios y las pruebas hechas. Se realiza una prueba al comenzar el año y otra al finalizar.

Generalmente se los hace completar la sección. Todos los años se hace un informe pedagógico y uno de equipo.

N.A. —Tu otra actividad, la escuela domiciliaria ¿cómo es?

A.—La escuela se llama Elizabeth Kenny, tiene dos turnos: mañana y tarde. Es especial para niños que están imposibilitados de asistir a clase, chicos que tienen hepatitis, enfermedades terminales o postoperatorias, enfermedades largas o muy problemáticas, menos las infectocontagiosas. O pueden ser niños discapacitados mentales, se llaman de doble handicap porque es débil mental con problemas motrices o de lenguaje. Vamos a la casa de esos chicos. Generalmente, la maestra tiene cuatro chicos y atiende dos por día.

Pero no todos tienen un horario determinado: a un chico con hepatitis se lo atiende una hora cuarenta, siguiendo el programa de la escuela, cosa que cuando se reintegre a la misma tenga los mismos conocimientos que los chicos del grado. El tiempo parece poquito, pero no es así porque se está solo con el chico, incluso vuelve sabiendo más que sus compañeros. Lo que pasa es que al tenerlo solo te dedicás íntegramente a él. El único inconveniente que pude surgir es que a veces el chico enfermo se siente mal y no tiene ganas de hacer deberes.

Esta es una escuela bastante sui generis. A un chico que tiene cáncer y está depresivo o le han hecho la quimioterapia, no podés enseñarle, te ponés a contarle un cuento o a jugar. Se le da prioridad a la parte afectiva. La maestra tiene que ser muy especial porque en la casa todos están muy tensionados.

N.A. —En tus 15 años de docente ¿te acuerdas de alguna experiencia valiosa que te haya quedado?

A.—Una experiencia que siempre recuerdo es la de una alumnita de primer grado de la que he sido su primera maestra. Era una chiquita que tenía transplante de riñón. La tuve todo el año, ¡era tan inteligente! No había hecho jardín. Yo había empezado con ella en marzo y en abril ya sabía todas las letras, los sonidos compuestos. A ella no le enseñaba como a los demás chicos de primer grado. No era como en la educación tradicional, en la que se haría un calendario escolar. Por ejemplo, sobre el 12 de octubre, yo le decía que para mí no era un día que se debía festejar. Le explicaba toda la colonización en un planisferio, los viajes de Colón, por dónde habían venido, los hombres de las carabelas y le contaba que habían saqueado, destruido culturas. Cuando terminamos ya hacía redacciones sola, ejercicios combinados. Realmente esta chiquita me ha quedado grabada porque aparte era madura pero no agrandada. Ahora tiene unos 15 años y es medalla de oro del colegio, abanderada.

Con ella hablábamos mano a mano todos los días, todos los temas. Por ejemplo le contaba de Gandhi. Hablaba como si fuera una persona adulta.



Matemática y computadora

Un binomio interesante para la renovación de la enseñanza

Miguel **A**ngel **R**iggio y **B**egoña **G**regoriu
Bolivia

La matemática ha sido tradicionalmente una de las áreas que produce mayor rechazo y temor entre los estudiantes de los diferentes niveles. En parte esto se debe a una visión estereotipada que se transmite de generación en generación, sin embargo, por otra parte puede ser el resultado de una actitud conservadora de los profesores que no logran integrar nuevas experiencias que motiven y cautiven a los jóvenes, al descubrir las posibilidades de resolución de problemas que brindan.

La utilización de computadoras y calculadoras gráficas es una alternativa que se ha experimentado en muchos países desarrollados desde tiempo atrás.

En nuestros países latinoamericanos, la dificultad de contar con recursos para adquirir este tipo de tecnología en cantidad suficiente como para que cada computador sea utilizado por dos o tres estudiantes, constituye un freno para generalizar esta práctica.

Sin embargo, algunas experiencias realizadas en Cochabamba (Bolivia) bajo el auspicio del programa MEMI (Mejoramiento de la Enseñanza de la Matemática y la Informática), muestran claramente las bondades de la misma.

Una de las experiencias se realizó con un grupo de adolescentes, con una edad promedio de 13 años, quienes nunca antes habían adquirido ningún conocimiento de la geometría eucidiana y cuyo campo de interés principal es la música.

En un tiempo asombrosamente corto, las propiedades elementales de las figuras fueron investigadas y enunciadas por los alumnos con total solvencia. Los movimientos (traslación y rotación) fueron utilizados con total naturalidad. Se lograron estrategias de demostración verdaderamente originales.

Otro grupo con el que se trabajó con el mismo programa, estaba conformado por jóvenes entre 19 y 25 años que estudian para profesores de nivel secundario. Estos tuvieron mayor dificultad, tanto en el manejo del computador, como en el uso del programa y asimismo para extraer conclusiones, presentar y resolver problemas.

Esto parece indicar que, cuanto más pronto se introduzcan los elementos tecnológicos en la enseñanza de las matemáticas, mayor es el provecho que pueden obtener los estudiantes y además existe menor probabilidad de que se vean limitados por las barreras de la enseñanza tradicional.

Un logro muy importante es el cambio de manera de pensar de los profesores desde una posición que sostiene: "los alumnos no aprenden por falta de interés, porque la sociedad les ofrece otros centros de atención y otros valores que nada tienen que ver con el colegio"; hasta otra que podría expresarse así: "los alumnos no aprenden porque nosotros no sabemos despertar su interés y nuestros métodos de enseñanza están con un atraso de por lo menos cincuenta años."

Pero aún más importante que esta visión desde la óptica de los profesores, son los comentarios de los estudiantes que participaron en las experiencias:

—"Con esta forma de trabajar es necesario pensar bien qué se está haciendo en cada momento."
—"Es más rápido y divertido."

— "No me equivoco como cuando trabajo con estuche geométrico."

— "Gano el tiempo que se pierde en dibujar y me sirve para entender mejor."

— "Permite darse cuenta cuando uno se equivoca."

— "Es la representación objetiva de lo que conocía en teoría."

— "Se pueden repetir los ejercicios y ver si se cumplen las propiedades en diferentes situaciones."

— "Aprendemos a trabajar solos con una guía."

— "Les puedo mostrar a mis compañeros y comparar con su trabajo."

Se ve claramente la actitud positiva que tienen los estudiante frente a este tipo de innovaciones.

Una vez lograda esta forma de posición y reconocimiento del problema, el centro de atención se vuelca al tema de definir cuál sería un buen paquete de enseñanza.

Para responder a esta pregunta, necesariamente debemos pensar en cuáles son nuestros objetivos cuando representamos un programa de computación a nuestros alumnos.

¿Queremos que el programa ayude a fijar los conocimientos adquiridos mediante una ejercitación reiterada?

¿Les permite adquirir nuevos contenidos mediante una simple información?

¿Les permite descubrir, a través de la investigación, nuevos conceptos?

¿Les propone situaciones problemáticas que los alumnos deban resolver usando su imaginación?

¿Los alumnos pueden proponer nuevos problemas?

Las dos primeras preguntas son reflejo de un desconocimiento de los beneficios del uso de este tipo de aparatos; en tanto que las siguientes muestran claramente la actitud del profesor que reconoce las potencialidades de los mismos.

Los profesores que se sitúan en el segundo grupo, deben buscar unos programas de computador que reúnan las siguientes características:

Deben ser interactivos.

Deben ser "amigables".

Deben permitir que el alumno sea libre en sus elecciones.

Deben aceptar el error sin hacerlo notar (excepto si ese error atenta contra el propio programa).

Deben permitir que se ingresen estrategias nuevas.

No deben ser reiterativos.

Se podría permitir que se ingresen nuevas problemáticas.

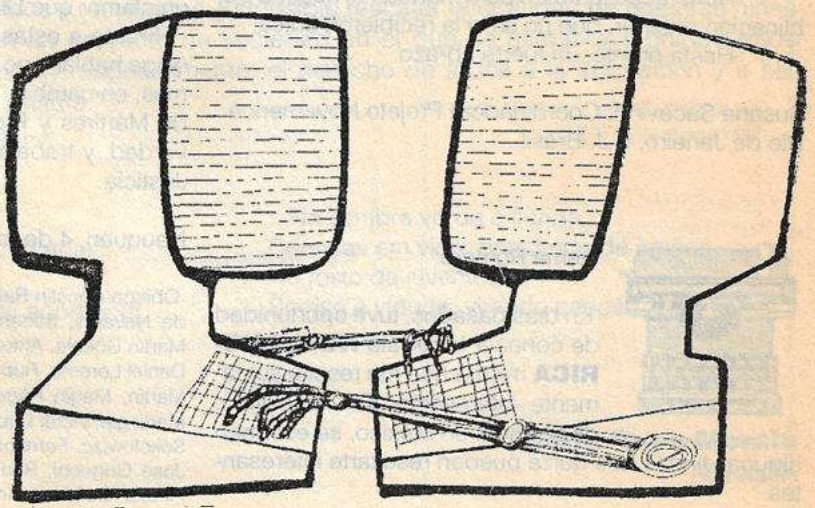
Cualquier cálculo debería ser efectuado por el propio alumno si él así lo quiere y no estar dado exclusivamente por el propio programa.

Como se desprende de lo anterior, el programa es sólo una parte del éxito en el uso de esta estrategia educativa. Otra parte muy importante consiste en que el profesor tenga la imaginación necesaria para crear las situaciones-problema que hagan que los estudiantes traten de competir con el computador, intentando dar su propia versión antes de ver el resultado planteado por la propia máquina.

Así se contrarresta el temor de quienes creen que el uso de calculadoras o computadoras mecaniza a los estudiantes.

Otro campo que todavía es preciso explorar, es el uso de las computadoras para la enseñanza de las matemáticas en niños que se encuentran en la etapa de desarrollo prelógico (de acuerdo con las etapas del desarrollo del pensamiento según Piaget). La hipótesis sería, que los elementos objetivados en la pantalla permitirían un paso más natural de las operaciones concretas a las abstractas.

Hemos intentado resumir algunas reflexiones surgidas de nuestra experiencia, es importante seguir documentando los procesos y compartiéndolos con profesores que estén en la misma ruta en otros países.





Tengo el gusto de presentar a Usted(es) la Comunidad Infantil Villa Estrella, casa-hogar para niñas carentes de familia y de recursos, del Departamento del Distrito Federal.

Nos enteramos de la invitación que hacen a las niñas y a los niños para participar en su Revista y enviamos lo que nos pareció más interesante.

Muchas gracias. Ojalá y vengan a visitarnos un buen día.

C.P. Ana V. Hernández. Directora de la Comunidad Infantil Villa Estrella, México

— *Hemos en estos días cumplido la visita, por cierto muy gratificante. Esperamos haya sido un éxito el festival que estaban preparando.*



Querida Raquel:

Reciban un especial saludo del Equipo del Projeto Novamérica.

¿Cómo están? ¿Qué tal marcha el año '95? Imagino que bastante movido próximo a las elecciones presidenciales.

Nosotros aquí también con bastante trabajo y desafíos sociales. En este momento estamos comenzando la tercera etapa de la Campaña de la Acción de la Ciudadanía y en este momento el tema central es la tierra. También la semana pasada tuvimos la fiesta de inauguración de nuestra sede jundo con el lanzamiento de nuestro libro que ahí les mando. Estamos con mucha fuerza y ánimo que esperamos nos duren.

Aprovecho también para mandarles nuestra publicación anterior, que no sé si la recibieron antes.

Hasta pronto, un fuerte abrazo.

Susana Sacavino. Coordinadora Projeto Novamerica. Río de Janeiro, R.J. Brasil



Gema Romero:

En días pasados, tuve oportunidad de conocer la revista **NUEVAMERICA** misma que me resultó sumamente interesante. Por lo mismo, desde acá, en México, se escriben algunas líneas que quizá puedan resultarte interesantes.

Estoy enviando un pequeño artículo que se publicó en la revista "Praxis-Universitaria" de la Universidad Pedagógica Nacional (sede Regional) deseando pueda aportar algo a la revista y pudiera ser incorporado en la misma.

Fraternalmente, un saludo desde México.

Ana Guadalupe Cruz Martínez



Los Obispos y sacerdotes de Neuquén, queremos estar junto al pueblo pobre y su liberación, frente a la actual situación, sabemos que somos miembros de una Iglesia que dio mártires como Angelelli, Mujica y tantos otros, y a su vez llevamos el peso de grandes claudicaciones que no alcanzan a borrarse con declaraciones; por eso, a la vez que no nos negamos a revisar continuamente nuestro pasado, con gran pobreza queremos pedir humildemente perdón.

A su vez queremos expresar nuestro dolor y arrepentimiento, como miembros de la Iglesia, por aquellos hermanos, de diferentes jerarquías, que participaron y/o legitimaron los actos de violencia o represión. Sabemos que los hubo y queremos —en consonancia con lo que nos pide Juan Pablo II— hacer un examen de conciencia, que no se limpia con una simple confesión, en orden a que se haga justicia.

Nuestro dolor y solidaridad con las víctimas, muchos de ellos miembros de la Iglesia, laicos y laicas, sacerdotes y religiosos/as, obispo y otros cristianos, a quienes en comunión con lo que el mismo Papa nos pide y —se publiquen o no las listas— consideramos hermanos nuestros mártires del Reino y la Justicia.

Nuestro dolor y acompañamiento frente a tantos —cristianos o no— víctimas de esta política de hambre y desocupación, y el rechazo a este plan de violencia y represión que sometiendo a los pobres del país, genera un clamor que Dios escucha y reclama justicia.

Frente a estas situaciones, creemos que Dios nos exige hablar y no podemos ni queremos callar. Queremos, en cambio, ser fieles a la Iglesia de Dios, Iglesia de Mártires y Profetas, que buscan ser dóciles a la verdad, y trabajar y vivir por el Reino de la Vida y la Justicia.

Neuquén, 4 de mayo de 1995

Obispo Agustín Radrizzani, Obispo (Emérito) Jaime Francisco de Nevares, Sacerdotes: Rubén Capitanio, José Luis Parra, Martín Göettle, Antonio Mateos, Raineldo Ramírez, Carlos Reis, Daniel Lorente, Rubén Oyarzo, Wenceslao Waisniewski, Carlos Martín, Magín Págez, José M. D'Orfeo, Luis Patrono, Adam Madizgle, Víctor Díaz, Mauro Cavalieri, Fernando Barrufet, Pedro Sokolowizc, Fernando Montes, Fabián Rainone, Javier Eslava, José Grigeoni, Boris Calabrano, Humberto Zatti, Rafael Ruiz, Héctor Galbiatti, Antonio Sánchez, Juan San Sebastián, Italo Vervello, Diácono Héctor Werro.



Y terminamos con humor...









NOVAMERICA

Nº 66

NUEVAMERICA
BARTOLOME MITRE 2660 - Dpto. 22
1039 - BUENOS AIRES - ARGENTINA

CORREO ARGENTINO
1039 Suc. 38
Franqueo pagado
concesión Nº 1600

AS CRIANÇAS, TÊM FUTURO?