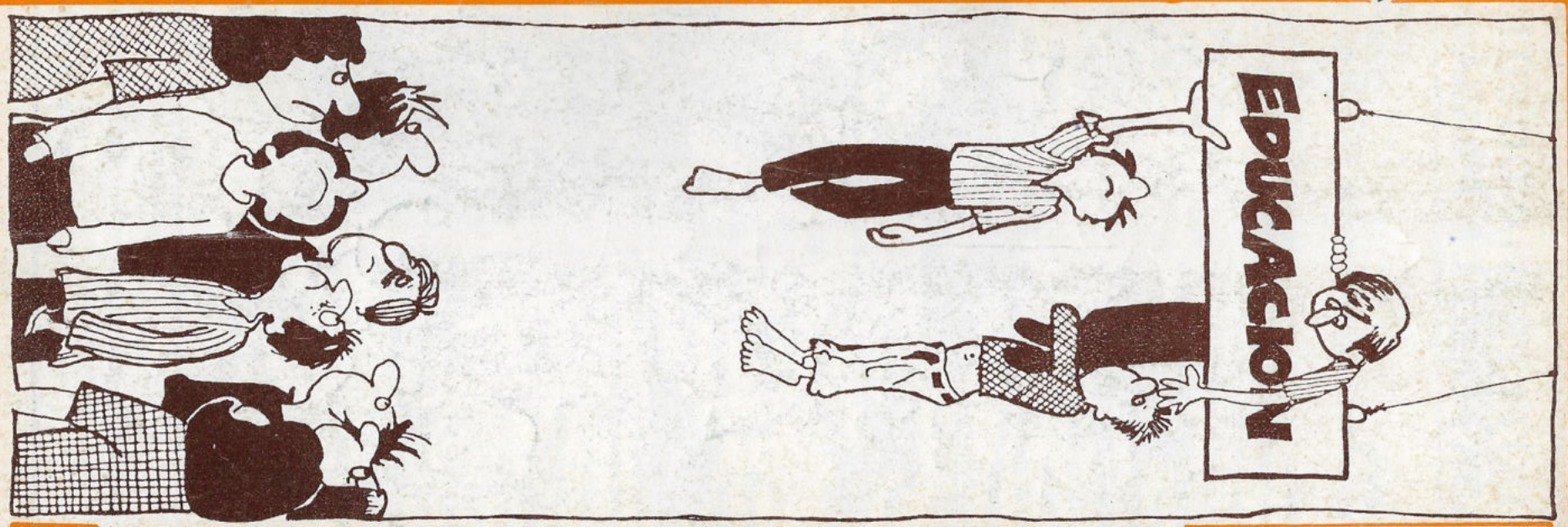
EDUCACION Y DERECHOS HUMANOS

SEGUNDA EPOCA N° 24 — Diciembre 1990 — ISSN 0325-6960

Una revista hecha por latinoamericanos desde AMERICA LATINA Trimestral



N° 24

NUEVAMERICA



CUANDO EL PROFUNDO SILENCIO REINABA SOBRE LA TIERRA...

De pronto,
en medio del silencio,
rompe en destellos el cuenco profundo de la noche.
Un niño.
Ha nacido un niño
que ha de trastornar los caminos rutinarios de los hombres.
En tanto, los hombres van y vienen
sujetos a la gravitación terrestre
y los astros a su curso en las alturas.

Frente a María,
el prodigio.
La profecía salta en llamas.
Un esbozo de cielo,
un resplandor de eternidad.
María contempla.
Toda la ternura humana se hace alado silencio.
El Dios eterno se ha hecho cántaro frágil,
balbuceo,
arrullo.

La raza humana
se abre
para Dios
en hueco acogedor.
María es un canto,
el ala de una sonrisa,
una rama de luz.
Sus manos, palomas;
sus ojos, trigo dorado, júbilo en vuelo
en la raíz del asombro.
Ante sus ojos el génesis.
Es la vida, la vida que irrumpe
en ríos de agua viva.

La humanidad, ciega aún, está de fiesta.
El gozo brinca y corre en ola incontenible
porque el amor ha venido a encender el día,
a encender la vida nueva
en el corazón del hombre.

En la intimidad azul,
María es toda ella un cántico.

Violeta Stöwhas W.
Chile



Con este número les llegue nuestro cordial saludo navideño

Equipo de Nuevamérica

editorial

Educación y derechos humanos

Constatamos que existe una conciencia creciente de que educar no puede ser una tarea al margen de la realidad, sin embargo podríamos preguntarnos ¿qué rol están jugando las instituciones educativas en nuestro continente?

También ha crecido la convicción de que todos en alguna medida seamos o no educadores estamos involucrados en la tarea educativa, pero ¿qué ha cambiado en nuestra práctica educativa cotidiana?

En un continente signado por la violencia y la muerte, urge una educación para la paz y los derechos humanos, donde la defensa y la promoción de la vida sea la tarea fundamental.

La escuela sigue siendo hoy uno de los lugares de socialización más importante. Una mayoría significativa de niños y jóvenes de nuestro Continente tiene acceso a ella, ¿pero qué es lo que encuentran? ¿qué valores reciben y viven allí? ¿de qué manera ésta influye en la formación de sus personalidades? Hay que reconocer, que desde hace algún tiempo se vienen desarrollando algunas experiencias alternativas que, aunque de manera aislada, buscan cambiar los modelos y las prácticas existentes.

Podríamos afirmar que hoy los derechos humanos existen en la escuela como discurso teórico, como contenido a enseñar, pero la práctica de éstos está lejos de cumplirse, pues el sistema sobre el cual se articula es autoritario y vertical "prepara y forma más para una dictadura que para una democracia". La participación y la toma de decisiones sólo está reservada a "los de arriba". La disciplina y la evaluación son utilizados como instrumentos de poder y de domesticación.

Las programaciones curriculares privilegian lo cognoscitivo dejando de lado los valores y actitudes, comprometiendo de manera alarmante el futuro de nuestro Continente. Por eso, como afirma Alejandro Cusianovich en su artículo "lo que sí debe ser masivamente trabajado entre maestros, alumnos y padres de familia, es ... el tema de los Derechos humanos... Este desafío pone en revisión seria la rutina escolar, ...la orientación académica, la selección curricular...; pero en particular nos obliga a una revisión de las relaciones humanas en la escuela y de la vocación pedagógico-educativa de los maestros...

Más allá de las concepciones metodológicas y contenidos programáticos a trabajar, lo cierto es que una EDUCACION PARA LOS DERECHOS HUMANOS Y LA PAZ ha de tener presente en su horizonte próximo el desarrollar en niños y jóvenes la aceptación de sí mismos, la autoestima, el reconocimiento del otro como complementario, el descubrimiento de los valores y habilidades propios y la conquista y afirmación de una identidad comprometida con su propia realidad.

Del 30 de julio al 1° de agosto de este año, NUEVAMERICA, en coordinación con el IPEDEHP, organizó en Lima (Perú) el curso taller "El reto de educar en Derechos Humanos para la Paz".

Al concluir el evento se subrayaba que los retos educativos para los años 90, necesariamente tienen que hacer hincapié en la afirmación del DIALOGO y la CONCERTACION, para la búsqueda de consensos. En la creación de espacios donde la DEMOCRACIA nacida y vivida desde abajo haga posible la verdadera participación y gestión, donde los "hijos del desborde" como los ha denominado un conocido sociólogo peruano, tengan la posibilidad de frenar la descomposición social que hoy vivimos, pues de otra manera estaríamos condenando a nuestras frágiles democracias a su extinción o fracaso.

Como señala Rosa María Mujica

..."Es indispensable vincular la lucha de los Derechos Humanos desde la escuela con la lucha que se da desde las organizaciones populares, de lo contrario existe el peligro de que el discurso quede reducido y se convierta en un discurso pedagogista, ante la ausencia de un referente extra-escolar. Partir de las necesidades de la colectividad, estar profundamente vinculados a la vida cotidiana de nueastro pueblo, resultan requisitos básicos a partir de los cuales es posible replantear el sentido de la educación y la escuela".

ANA MARIA ESCALANTE
Perú

NUEVAMERICA

Bmé. Mitre 2660 – depto. 22
1039 – BUENOS AIRES
ARGENTINA

Directora: *RAQUEL BERGERET*
Secretaria de Redacción: *NORA ROSSO*

Consejo de Redacción:
Bolivia: *BELEN GRIGORIU*
Brasil: *MARIA ROSA MORALA*
Chile: *LILIANA MAYORGA*
Perú: *ANA MARIA ESCALANTE*
FRANCISCA BARTRA GROS
Uruguay: *RAQUEL BERGERET*

Colaboran en este número:
Isabel Achard (Uruguay)
Cecilia Alvarez Casado (Argentina)
Marta Benítez (Argentina)
María Laura Conde (Uruguay)
GACU (Uruguay)
Conce Holgado (Uruguay)
INCUPO (Argentina)
IPEDEPH (Perú)
Carolina Mancini (Uruguay)
Delia Nardín (Argentina)
Nueva Tierra (Argentina)
Violeta Stöwhas (Chile)
Fanny Wong (Panamá)

Diagramación
MONICA DIEGUEZ

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

Composición y armado
C.A. servicios gráficos
Mansilla 3865 - Bs. As. - ☎ 821-3164

Impresión
EDITORIAL DOCENCIA
Agüero 2260 —1425— Buenos Aires

Procesamiento de datos
KARINA TAMAKI

Edita:
FUNDACION NUEVAMERICA

SUSCRIPCION ANUAL

	Argentina	América latina	Otros países
Vía superficie	A 80.000	u$s 8	u$s 15
Vía aérea	—	u$s 15	u$s 20
De ayuda	A 120.000	u$s 25	u$s 30

FORMA DE PAGO
Argentina: cheques o giros (Suc. 3B) a la orden de Fundación Nuevamérica, en australes sobre Capital Federal.

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. 773-0855
Bolivia: Belén Gregoriu - Casilla 2419 - Cochabamba. Tel. 41863
Brasil: María Rosa Morala – R. Marquês de São Vicente 477 22451 Río de Janeiro. Tel. 2744461
Chile: Liliana Mayorga – 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 – Calle 2 N° 39 Ensanche Ortega – Santiago de los Caballeros. Tel. 5826500
México: Pilar Segarra – Xochicalco 332 – Colonia Narvarte – 03020 México d.f. Tel. (5) 5363949
Colombia: Luz Alba Santoyo – Ap. Cusco 85406 – Bogotá – Niza Tel. 2354825
Europa: España: María Angeles Calles – Príncipe de Vergara 88-28006 Madrid Tel. 4572939

LOS AUTORES



ALEJANDRO CUSIANOVICH
Pedagogo, investigador del Instituto de Pedagogía Popular, miembro del Consejo de Redacción de la Revista "Autoeducación", autor de numerosas publicaciones. Apartado 11-0315 – Lima 11, Perú.

JENNY VALCARCEL
Doctora en Ciencias Educativas, coordinadora nacional de la Comisión de Bienestar Educacional, fundadora del Centro de Orientación y Promoción Humana (COPH)
Apartado 170128 – Correo Magdalena – Lima, Perú.

ANTONIO CABRERIZO
Profesor universitario
Casilla 4457 – Cochabamba, Bolivia.

MARIA PEREZ CORDOVA
Profesora de enseñanza Media CEP San Vicente de Paul. COPH Trujillo
Manco Capac 773 – Urbanización Santa María – Trujillo, Perú.

LEONORA LENG
Profesora de Enseñanza Especial. Trabaja con niños sordos.
Vergara 174 – Santiago, Chile.

ROLANDO LAZARTE
Sociólogo argentino, profesor de Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad Federal de Paraíba, Departamento de Ciencias Sociales – CCHLA
Rua Severino P. da Rocha, 299 – Altiplano C. Branco – 58045 – João Pessoa, PB Brasil.



NUEVAMERICA

EDUCACION Y DERECHOS HUMANOS

Sumario

JENNY VALCARCEL	Estructura y persona	7
MAGDA BECKER	Alfabetización y escuela	11
ALEJANDRO CUSIANOVICH	Educación desde los Derechos Humanos	13
ANTONIO CABRERIZO	Derechos Humanos, educación y cultura	16
MARIA PEREZ CORDOVA	Se puede proyectar desde el aula...	24
ISABEL ACHARD	Mirándonos al espejo	26
LEONORA LENG	La persona sorda y su promoción	28
DELIA NARDIN	Una respuesta válida	30
ROLANDO LAZARTE	Dimensiones humanas y sociología	46

LOS NUMEROS DEL 91

CRISIS Y DEMOCRACIA

INTEGRACION LATINOAMERICANA: UTOPIA Y REALIDAD

MUJER: PROTAGONISMO Y CAMBIO

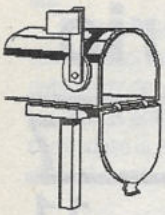
LA FUNCION SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

Registro de la Propiedad Intelectual N° 191988

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.

pido la palabra
peço a palavra



Santiago, 13 de setiembre de 1990

Querida Raquel:

Quisiera decir algunas cosas. Y espero que vean en ello mis buenos deseos. Unas se refieren a cosas que, en mi opinión, deberían haber siempre en la revista. Otras son reparos, no sólo míos, sino también de otras personas. Y los que considero aciertos:

Lo que creo que ha de estar siempre presente:

— Que se destaque lo positivo.

— Siempre a la denuncia unir la esperanza.

— Que corra siempre en la revista un aire de espiritualidad.

— Que siempre haya chispasos de luz y alegría, ya sea en las conclusiones de ciertos artículos, en la diagramación, en las fotografías e ilustraciones, en la forma de presentar o titular los temas.

— Que siempre haya críticas presentadas con humor y también chistes.

— Que siempre haya poesías: ello le da un aire distinto y luminosidad.



Ahora mis reparos (míos y de otros):

— En las hojas falta luz. Creo que sería bueno que hubiera espacios en blanco (ya que no puede haber color).

— De ninguna manera conviene que se escriba sobre fondo gris. Lo oscuro no atrae, además de que cuesta leerlo.

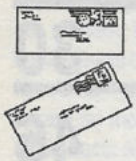
— La letra que domina a lo largo de toda la revista es muy pequeña. Además de que en muchos casos cuesta leer (y hay cosas que no se logra leer), la letra pequeña no es atrayente, hace desmerecer lo escrito, le quita importancia, lo opaca.

— Las páginas resultan muy llenas, no dejan respiro.

Aciertos:

La revista ha progresado evidentemente. En el último número los artículos son interesantes (parto del último). Las ilustraciones y sus leyendas, que ironizan con gracia, excelente. Lo mismo los chistes (aunque muy chicos). Los títulos son grandes y llamativos. Las poesías dan siempre luz y gracia. La de Mons. Casaldáliga, muy hermosa; muy sentida la de Elisa Gantier. La del Dr. Helio Mathias Telhado parece buena (oscura y en portugués...)

No sé si estarán de acuerdo conmigo; me gustaría saberlo. Estoy segura de que continuarán progresando, porque buena voluntad les sobra y son capaces.



Por fin puedo mandar colaboraciones. Una es la poesía de Navidad: CUANDO EL PROFUNDO SILENCIO REINABA SOBRE LA TIERRA. Espero que les guste (?) y la pongan en el útlimo número.

Que el Espíritu esté siempre dando luz y aliento a ese trabajo tan importante en que están empeñados.

Un abrazo muy grande,

Violeta Stöwhas W.

Gracias Violeta por tu crítica constructiva y tu incondicional colaboración. En este número va tu poesía.

João Pessoa, 21 de setiembre de 1990

Tengo enorme alegría y ella se debe a su carta del 30.VIII.90 que vino acompañada del material de NOVAMERICA/NUEVAMERICA. Se siente, al leer la programación de trabajo para 1991, cómo las intenciones de quienes hacen la revista tienen un aire nuevo, fuerte y vital, tan necesario en estos tiempos en que el hombre parece haberse olvidado de mirar hacia lo alto.

...Le agradezco profundamente y acepto, su gentil invitación para colaborar con NUEVAMERICA. He trasmitido a otros colegas de esta Universidad, las normas para colaboraciones.

Sería de gran interés, contar con más informaciones sobre las Jornadas "Función social de la Universidad" (Río de Janeiro, julio 1991) para poder preparar comunicaciones con la suficiente antelación.

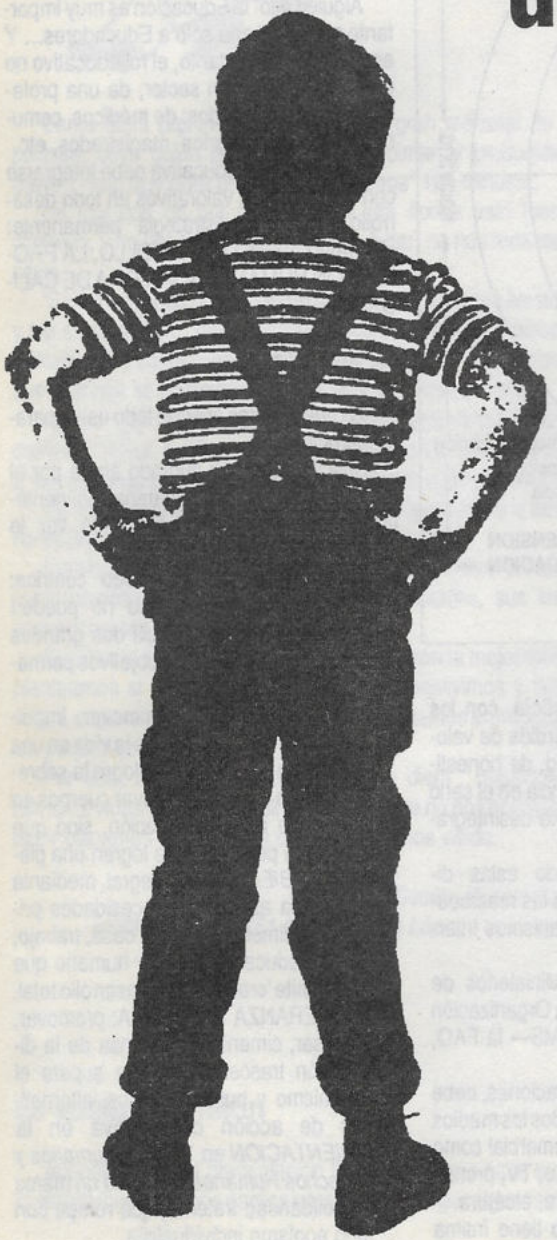
Quiero aprovechar la oportunidad para... desearle el mayor éxito en la continuidad de tan importante trabajo.

Rolando Lazarte
(Universidad Federal de Paraíba)

Agradecemos al Profesor Lazarte su estimulante carta y en este número publicamos ya su primera colaboración.
En el próximo número ampliaremos la información sobre las Jornadas de Río.

ESTRUCTURA Y PERSONA

En la defensa de los derechos del niño



Jenny Valcarcel A.
Perú

Una instantánea callejera:

Estamos observando la entrada de un enorme edificio que ostenta este rótulo: PALACIO DE JUSTICIA

Sale apresuradamente un funcionario, al parecer bastante alterado, buscando su carro estacionado; y encuentra allí a 6 chiquillos "limpia brisas"[1] que se disputan por la propina:

—¡Retírense mocosos! ¿Quién de Uds. cuidó mi carro?...—

—Fuí yo patrón... No, soy yo... Señor, señor, fue Jaimito. Escúcheme, fue este niño que...

—Silencio, no quiero explicaciones. Arréglense con esto. —Y tiró por la ventana un billete de 5 mil Intis.[2]

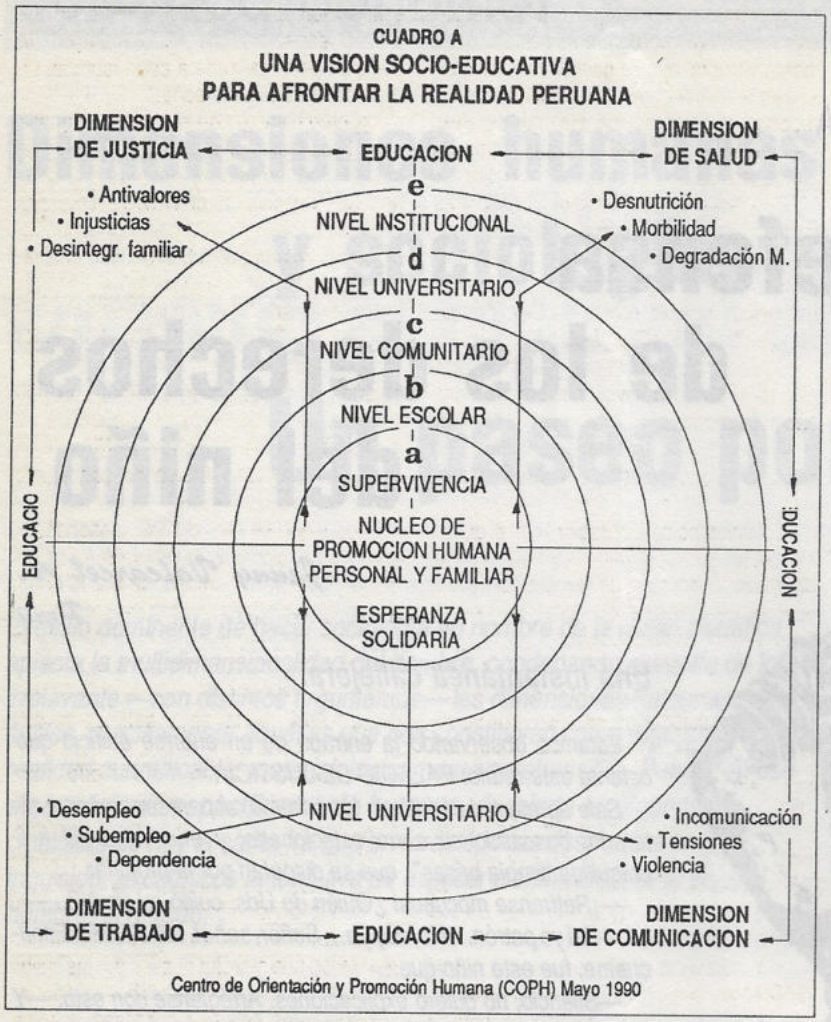
Los chiquillos se abalanzan sobre el dinero, y Héctor, el más alto y fornido, de trece años, logra alcanzarlo. Va al vendedor ambulante más cercano y se compra un cigarro, para "dar pisto"[3] a sus amigos.

—¡Qué imbécil!—piensa Carlos—si al menos hubiera comprado un pan para compartirlo con Jaimito, el enfermo y el más pequeño del grupo y que de verdad cuidó el carro...—

El funcionario partió velozmente, de espaldas a esta pequeña escena, y en el primer atolladero de tránsito, hojeó su documento: Programa Ejecutivo para la Defensa de los Derechos del Niño.

—No me explico —comenta— por qué rechazaron mi propuesta. Aquí está todo bien claro: sólo 500.000 dólares, con un tiempo previsto de 5 años... para capacitar a 100 promotores de salud y de justicia social de los Derechos del Niño... ¡Regalado!

Sin comentarios. Y dejamos toda crítica, diálogo de experiencias e interpelaciones para que lo envíen al "buzón abierto" de nuestro Centro o de *NUEVAMERICA*.



Centro de Orientación y Promoción Humana (COPH) Mayo 1990

ESTRUCTURA

1a. Reflexión

Analizando el cuadro A vemos que todos los problemas *estructurales* pueden encararse en estas cuatro dimensiones que constituyen verdaderos desafíos:

❑ **Dimensión de salud,** donde el desafío predominante es la Desnutrición, morbilidad, mortalidad.

❑ **Dimensión de comunicación,** con el desafío prioritario de las tensiones nerviosas, stress ocasionados por las violencias, cuya raíz oculta suele ser la incomunicación.

❑ **Dimensión del trabajo,** con el desafío del desempleo y subempleo, que dan el típico saldo de la dependencia.

❑ **Dimensión de la justicia,** con los desafíos alarmantes de la pérdida de valores de solidaridad, de verdad, de honestidad, y con la primera resonancia en el seno de la familia, progresivamente desintegrada.

Estructuralmente hablando estas dimensiones están confiadas a las macroestructuras de Ministerios, Organismos Internacionales, etcétera.

- En el ámbito de los Ministerios de Salud, tienen la palabra: la Organización Mundial de la Salud —OMS— la FAO, UNICEF, y otros.
- El Ministerio de Comunicaciones, debe integrar programas con todos los medios de comunicación; tanto comercial como cultural y social: cine, radio, TV, prensa oral, escrita, teatro, folklore, etcétera.
- El Ministerio de Trabajo tiene íntima conexión con la OIT, CEPAL, y otros organismos.
- Ministerio de Justicia debe integrar acciones con entidades legislativas y distributivas.

2a. Reflexión

¿Y qué rol juega la EDUCACION, en todo esto? ¿Dónde ubicarla? ¿A qué retos y desafíos responde?

Ubicarla en una esquina, y encerrarla en un Ministerio, sería minimizar su labor.

Alguien dijo: la Educación es muy importante para confiarla sólo a Educadores... Y agregamos: por lo tanto, el rol educativo no es patrimonio de un sector, de una profesión. Es tarea de todos: de médicos, comunicadores, empresarios, magistrados, etc.

Y así, la tarea educativa debe integrarse con sus objetivos valorativos en todo desarrollo, con una estrategia permanente: HUMANIZAR EL DESARROLLO, LA PROMOCION HUMANA, LA MEJORA DE CALIDAD DE VIDA

3a. Reflexión

¿A qué ámbitos atiende todo este aparato estructural?

Suscintamente, y mirando ahora por el lente de la promoción humana, eminentemente socio-educativa, podemos ver lo siguiente:

a.- Partimos de un núcleo céntrico: PERSONA Y FAMILIA, que no pueden desmembrarse, y fijamos allí dos grandes tareas, dignas de constituir objetivos permanentes:

- SUPERVIVENCIA: promover, impulsar, cimentar la defensa de la vida en una dimensión tal que no sólo logre la sobrevivencia, a manera de salvar cuerpos en un campo de concentración, sino que dignifique personas que logren una plenitud de *BIENESTAR* integral, mediante la mínima atención a necesidades primarias: alimento, vestido, casa, trabajo, familia, educación y calor humano que les permite 'crecer' en un desarrollo total.
- ESPERANZA SOLIDARIA: promover, impulsar, cimentar la defensa de la dimensión trascendente, que supera el pesimismo y busca caminos, alternativas de acción constructiva en la *ORIENTACION* en *Valores Humanos y Derechos Humanos* dentro de un marco de solidaridad fraterna, que rompe con todo egoísmo individualista.

(Con estas metas podemos recorrer los principales niveles de una acción socio-educativa).

b.- **Nivel escolar,** donde encontramos concentraciones de niños, adolescentes y jóvenes en períodos de 'formación' que no tiene por qué ser sólo intelectual sino integral, y no puede reducirse al ámbito aula, escuela, sino que debe tender puente entre familia y comunidad.

c.- **Nivel comunitario,** donde encontramos agrupaciones diversas socio-económicas, culturales, sindicales, comerciales, deportivas, etc., ricas en la potencialidad desescolarizada de la Educación abierta y permanente, en valores ancestrales.

d.- **Nivel universitario,** y de Instituciones superiores en general que no tiene por qué reducirse a una vida académica cerrada sino que debe ampliarse a una dimensión investigatoria que cubra todas las esferas del desarrollo humano, desde la tribuna del pensamiento. Y no puede recluirse al ámbito claustral, sofisticado, donde muere la labor en archivos y bibliotecas, sino que debe expanderse desde el núleo socio-familiar, hasta las estructuras antes mencionadas, constituyendo un EJE CULTURAL, que se retroalimente permanentemente del marco de realidades cambiantes y *desafiantes.*

e.- **Nivel institucional,** donde se congregan las expresiones de acción organizada, tanto de nivel público como privado.

Aunque ya nos encontramos rozando con rostros humanos, todavía nos movemos a nivel estructural. Todavía encontramos normas, disposiciones, leyes que hacen o deshacen, construyen o destruyen a la sociedad, desde un Ministerio o una Cátedra, olvidando las exigencias de la persona.

Y LA PERSONA DEL NIÑO... ¿DONDE ESTA?

Volvamos a la escena callejera y preguntémonos:

Ese enorme aparato estructural, incluyendo a sus funcionarios, ¿realmente atiende a la 'persona'?

¿Cómo, cuándo, dónde, a quién confiar la legítima defensa de Jaimito, el enfermo, el más pequeño del grupo, si a las puertas de un Palacio de Justicia, cometen con él las primeras injusticias?

Poblado puede estar el Perú y América de Disposiciones, de Resoluciones que quieren hacer algo por el Niño, pero si no encontramos la estrategia que humanice esa estructura, perderemos tiempo, esas 'horas hombre' que se gastan y se descansan en la eterna burocracia nadie las puede reponer, a parte de los 500 mil dólares, inalcanzables en nuestras condiciones de 'no desarrollo'.

Con ésta y muchas otras reflexiones podremos interpelar uno a uno esos 'niveles' de acción que describíamos anteriormente. Nos detendremos sólo en uno, a manera de ejemplo: el nivel escolar. Y entraremos allí con otra 'instantánea', que creemos tiene más elocuencia que la explicación de las teorías, investigaciones y técnicas allí aplicadas.[5]

Angela,[6] una maestra-orientadora, ha recibido esta disposición de corte estructural:

El Ministerio de Educación, con el auspicio de tal y cual Organismo Internacional decretan la difusión de los Derechos del Niño en los Colegios, con incidencia en los 3ros. y 4tos. de Secundaria.

• Angela atiende 5 mil alumnos, a quienes tiene la responsabilidad de orientar, y no cuenta con psicólogos, ni asistentes sociales, ni auxiliares, ni medios, ni implementos. Le han dado sólo 50 textos de Derechos del Niño.

• Pero debajo del 'macro sistema estructural' (cuadro A), Angela cuenta con un 'Microsistema personalizado' (Cuadro B) que lo lleva en el alma, más que en sus apuntes[7].

• Y vemos que allí tiene sus bloques didácticos perfectamente sincronizados con los desafíos estructurales antedichos; y ha integrado objetivos valorativos en cada dimensión:[8]

— La defensa de la VIDA en asignaturas de Ciencias Naturales, Biología, Educación Física.

— La promoción del diálogo generacional, en el seno de la familia, del aula, del taller u oficina, a través de las asignaturas de Lenguaje, Arte, Educación Familiar.

— La actitud de servicio, ayuda y participación responsable en la autogestión de empresas pequeñas, a través de las asignaturas de Matemáticas, Educación para el trabajo...

— La promoción de Valores Humanos, a través de las asignaturas de Ciencias Sociales, Formación Cívica, Religión.

Angela ha integrado la vivencia de los Derechos del Niño en cada dimensión, pero su inquietud orientadora no se contenta con esta 'acción básica' y quiere ahondar en una 'acción específica' de la Orientación: la atención personalizada a cada alumno, en la defensa de sus Derechos.

¿Cómo hacerlo con sus 5 mil alumnos?

• Ha escogido un aula piloto, Sección de 3ro. de Secundaria: 50 alumnos con quienes ha 'vivenciado' el ARBOL DE LOS DERECHOS[9] en forma tal, con tanta hondura, que los alumnos se han sentido motivados a expander la idea y la vivencia en todas las secciones de 3ro. Y a nivel de 'lección' de práctica de Educación Cívica, han dado charlas, han organizado forums, diálogos abiertos, y Angela cuenta ahora con 500 alumnos, perfectamente sensibilizados en el tema eje de los Derechos del Niño; otros tantos 'Carlos' que Angela ha constituido como *Hermanos Mayores* de los más pequeños y que se han logrado responsabilizar de la custodia y defensa de los 3 mil alumnos del nivel Primario: de 6 a 10 años, donde Jaimito pudo encontrar acogida.[10]

• El milagro de difusión personalizada se ha realizado. Y en el increíble tiempo de 10 semanas, toda la población infantil de ese colegio está 'alerta' en la defensa de sus propios derechos, y consciente de sus propias responsabilidades. Y el llamado 'árbol de los Derechos' va siendo dibujado en cuadernos, en láminas que entran al hogar, y motivan a los padres y en pancartas que logran movilizar a toda la comunidad:

Con la banda escolar, y precedidos de las autoridades del Colegio, los alumnos realizaron una marcha pública por las calles de Lima, voceando sus derechos en canciones populares, con letra inventada, dialogada y vivida en el seno de sus hogares y en el desarrollo curricular de sus diversas asignaturas...

A manera de epílogo

En la Prefectura del barrio se escucha este diálogo:

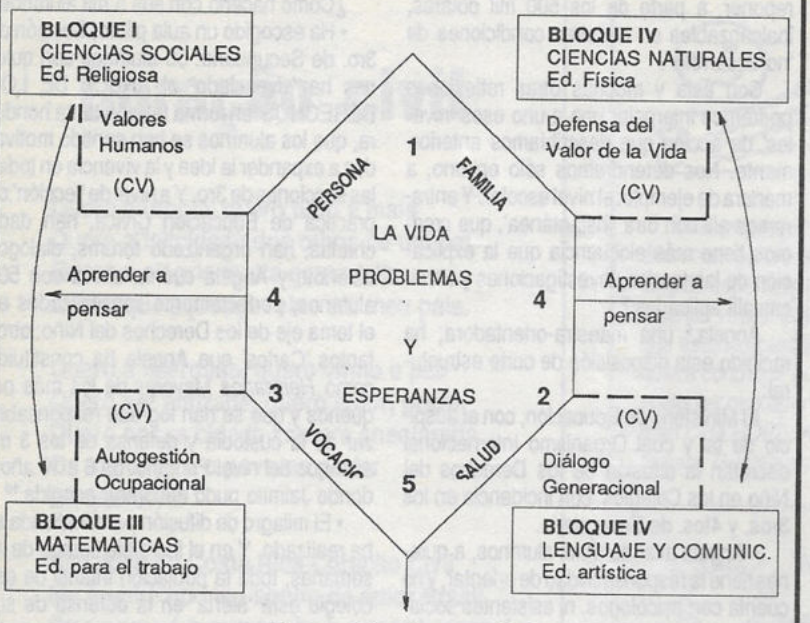
—Señor Alcalde, se nos viene una marcha de alumnos, con sus padres de familia... ¡Mírelos! Con banda de música, con pancartas... ¿Será una subversión?... ¿Debemos tomar medidas de seguridad?...—

—Déjenlos entrar, —dice el Alcalde que ya estaba avisado de esta marcha— ya sé de qué se trata: son aquellos los que nos dan esperanza de una verdadera seguridad. Que pasen. Oigamos sus cantos y sus reclamos...—[11]



CUADRO B

INTEGRACION ENTRE CURRICULUM Y VIDA
ATENCIÓN A LA PERSONA



SERIOS INTERROGANTES QUE HACEN PENSAR

La voz desafiante de la persona, como un verdadero RETO para la estructura parece decir:

—AQUI ESTA LA VIDA DEL ARBOL... NO LO ATROPELLEN POR SALVAR AL BOSQUE.

● ¿Qué nos dice la comparación de 'cantidades' entre la primera y última instantánea?

— En lugar de 5 años, bastaron 10 semanas.

— En lugar de 100 promotores se formaron 500 'Vigías' de los Derechos del Niño y su familia.

— En lugar de 500.000 dólares bastaron —en el Colegio— unas cuantas cartulinas y crayolas para los gráficos y pancartas[12].

● ¿Qué nos dice el juego entre estructura y persona?... ¿Son excluyentes? ¿Son complementarias? La experiencia de Angela ¿pudo realizarse sin el concurso de la estructura académica, institucional de investigación, de estudio metodológico de 'horas hombre' gastadas por un equipo interdisciplinar?

● ¿Qué nos dice el "feed-back" de 'la persona' que retroalimenta a la estructura?

Estructura — persona — estructura

La persona debidamente motivada, es el mejor puente de alcance para presionar a la estructura.

● ¿Qué nos dicen las posibilidades de RETO, que quedan planteadas a unnuevo giro de investigaciones universitarias... de planteamientos metodológicos, de reformulaciones curriculares?

● ¿Qué nos dice la gran brecha, siempre olvidada de una formación integral del Educador, que debe *hablar con su persona* 'realizada' y convencer con sus actitudes *valorativas*?[13]

Esperamos que el llamado sea atendido y entendido en la resonancia de calidades de vida, que se juegan en estas reflexiones.

NOTAS

[1] Limpiabrisas: ocupación común entre niños de 6 a 14 años, que limpian los vidrios y cuidan los coches, para ganar propinas.

[2] 5 mil Intis: centavos de dólar.

[3] Hacerse el importante ante ellos

[4] Síntesis de una investigación multidisciplinaria del Centro de Orientación y Promoción Humana, COPH.

[5] La técnica Aprender a Pensar. Texto de investigación de Leonardo Higueras. Editorial COPH 1987

[6] Angela Chavez. Coordinadora de OBE de uno de las mejores experiencias piloto de la aplicación de los Derechos del Niño en Lima. En este relato se han globalizado varios ensayos diversos caracterizados en su experiencia.

[7] La técnica Aprender a Pensar ha logrado sistematizar el llamado Curriculum Valorativo (Cuadro B) a nivl de aula, para una atención personalizada al alumno.

[8] En el Perú se ha creado un sistema de Orientación (psicológica) y Bienestar (socio-económico) para bridar una atención integral a las condiciones deficitarias de nuestros alumnos.

[9] El texto básico: Derechos del Niño, de Leonardo Higueras, y equipo del COPH, que fue patrocinado por el Ministerio de Educación, con auspicio de UNICEF, desarrolla varias Unidades de Reflexión, siendo la más importante el 'Arbol de mis Derechos' que logró una vivencia familiar y comunitaria.

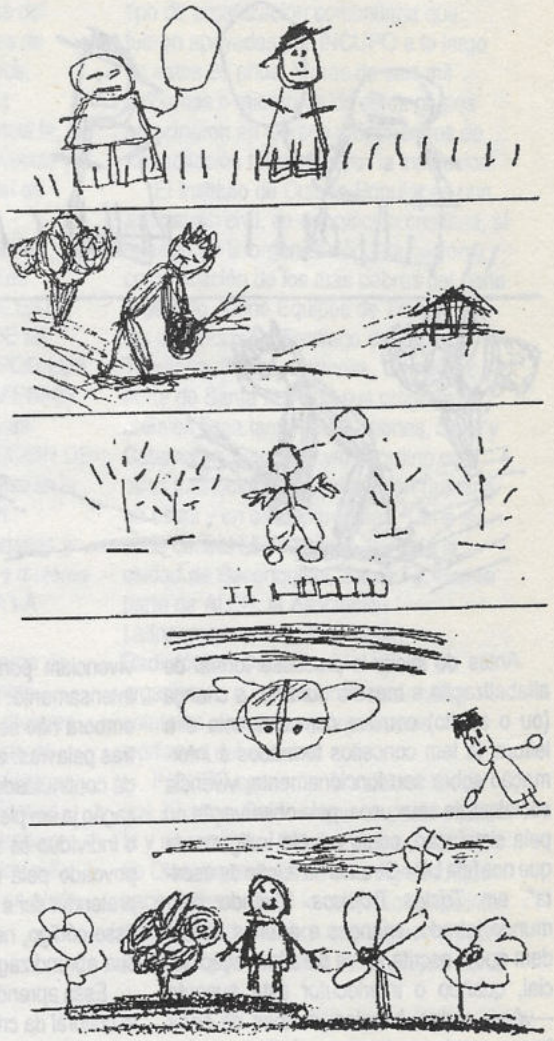
[10] UNICEF cuenta con una estrategia denominada VIGIAS de Salud Integral, que a nivel de aula el COPH ha nombrado la técnica del 'hermano mayor' y que ha dado eficaces resultados operativos.

[11] La actitud de los Niños en la movilización escrita motivó a las autoridades para agilizar la construcción de parques de recreación, de cunas y guarderías infantiles.

[12] UNICEF auspició la experiencia con la impresión de 10 mil ejemplares de los textos antes dichos y de Supervivencia Infantil, gracias a lo cual fue posible la práctica descrita.

[13] El COPH cuenta con un Programa FIDE: Formación Integral de Educador, en base al cual queremos profundizar el tema eje de los Derechos del Niño, como posible ideología permanente, frente a las políticas cambiantes.

Alfabetizaçào e escola



Antes de iniciar la escolaridad, el niño o el adulto vive un proceso de alfabetización que la escuela ignora o niega para imponer una escritura falsa, artificial y descontextualizada.

El artículo se refiere a la importancia del manejo por parte de la escuela de los lenguajes familiares a los alumnos procedentes de las distintas realidades culturales y sociales para establecer un vínculo motivador entre la alfabetización pre-escolar del niño o del adulto y la alfabetización que la escuela promueve. De esa continuidad —o no— va a depender en gran parte el éxito de todo plan alfabetizador.

Magda Becker Soares
Brasil

A vinculação que se faz universalmente entre alfabetização e escolarização, ou seja, entre o acesso ao mundo da leitura e da escrita e a escola, merece ser analisada criticamente tanto em suas implicações práticas quanto teóricas.

A atribuição exclusiva à escola da responsabilidade pela alfabetização da criança (e também do adulto, se dermos a "escola" um sentido mais amplo, que possa incluir também as instâncias que assumem a alfabetização de adultos) tem sido, certamente, uma das causas das dificuldades que vimos enfrentando para dar, a crianças e adultos, acesso ao mundo da escrita.

Não é verdade, como muitas vezes se supõe, que só pela escolarização o indivíduo terá esse acesso. Antes de iniciar sua escolarização, e mesmo durante o tempo em que se submete a ela, o indivíduo —criança ou adulto— vive independentemente da escola um processo intenso de alfabetização, se entendermos esse processo como algo mais que a aquisição das habilidades de ler e escrever através de seu desenvolvimento formal e metódico.

Mesmo a aquisição formal dessas habilidades não se inaugura na escola. Emilia Ferreiro tem mostrado como desde cedo a criança vai construindo uma concepção da escrita, e compreendendo sua natureza como resultado de seu processo de desenvolvimento num mundo em que a escrita é presença constante. Esse processo começa antes da criança submeter-se ao ensino sistemático, de ser "autorizada" a aprender. A escola, entretanto, julga-se responsável por essa autorização.

Não é só a compreensão da escrita, pela criança ou pelo adulto, enquanto sistema de representação, que escapa ao controle da escola; também sua comrpeensão enquanto atividade social ocorre antes da escola, fora da escola e, até mesmo, apesar da escola.



Antes de iniciar o processo formal de alfabetização e mesmo durante, a criança (ou o adulto) convive com a escrita e a leitura, já tem conceitos formados e informação sobre seu foncionamento, vivencia socialmente seus usos, pela observação ou pela simulação, como aquele indígena de que nos fala Lévi-Strauss na "Lição de escrita", em *Tristes Trópicos*. Vivendo num mundo letrado, crianças e adultos aprendem que a escrita serve para interação social, quando o interlocutor está ausente —vêem cartas, bilhetes, cartões de boas festas, sendo escritos e sendo lidos; aprendem que a escrita serve para o registro de informações— convivem com documentos, certidões, recibos, formulários; aprendem que a escrita tem usos instrumentais — vêem cheques substituindo notas e moedas, contas, anúncios, indicações de trânsito, nomes de ruas, de ônibus, adesivos nos automóveis, nas portas e janelas, cartazes de publicidade; aprendem, ainda, que a escrita é veículo de notícias, porque vêem jornais, revistas, panfletos sendo lidos; e vêem também a escrita usada como apoio à memória, em agendas, calendários, cadernetas de telefone, de endereços, listas de compras.

Crianças e adultos considerados "analfabetos", em nosso mundo grafocêntrico vivenciam portando a leitura e a escrita intensamente: na verdade, são "letrados", embora não sejam "alfabetizados". Em outras palavras: a escola não alfabetiza, mas dá continuidade a um processo de alfabetização ja em pleno desenvolvimento quando o indivíduo se submete a ela. Num mundo povoado pela escrita, a escola não pode pretender ser o *locus* exclusivo de acesso a esse código, nem a responsável única por sua aprendizagem.

Essa aprendizagem depende do contexto cultural da criança ou do adulto: ela será, evidentemente, mais intensa nos ambientes urbanos, em que a escrita tem presença mais forte do que no contexto rural, e nas camadas sociais mais favorecidas, em cujo contexto a escrita é mais difundida, não tendo a aura mitificada que costuma ter entre as camadas populares.

Seja qual for o grau de conhecimento que o indivíduo já tenha, a escola ignora tudo o que ele já sabe sobre os usos sociais e o funcionamento da escrita. E, o que é pior, ela nega esse saber, impondo uma escrita falsa, artificial e descontextualizada: os textos das cartilhas e dos livros didáticos são apresentados sem outra função a não ser a "escolar"; a escrita produzida sob controle, a chamada "redação" ou "compopsição", também tem a mesma função. A escola reivindica para si a responsabilidade pela alfabetização, mas em geral o que faz é levar o indivíduo a desaprender os usos e as funções sociais da escrita e da leitura e a aprender o uso e a função escolar.

Embasando essa práctica está uma concepção da escrita que exclui aspectos fundamentais da linguagem, como aqueles relacionados à sua função social.

A necessidade de aprofundar a discussão sobre a concepção que a escola tem da escrita é de importância crucial, pois ela tem implicações em todo o processo de escolarização e, mais particularmente, na questão do método da alfabetização.

Uma concepção de leitura e escrita suficientemente ampla tem que considerar muitas facetas: uma faceta propriamente lingüística, uma psicológica, uma psicolingüística etc.

Em relação ao aspecto sócio-lingüístico, é importante considerar a questão dos dialetos e registros na alfabetização, embora o problema não se esgote aí. De acordo com sua posição social, a criança domina um dialeto que se distancia mais ou menos do dialeto que a escola pretende ensinar; há também que considerar as diferenças ente sua linguagem oral e o registro escrito, que é objeto da aprendizagem.

Além de incorporar essa questão, uma concepção adequada da escrita não deve ignorar seus usos e funções sociais.

Se o método da alfabetização ou, mais amplamente, as propostas didáticas ou paradigmas para o ensino da leitura e da escrita calcam-se, implícita ou explicitamente, em uma concepção de leitura e escrita, essa concepção tem também que integrar as muitas facetas da alfabetização, sobretudo aquelas que fogem ao controle da escola e cuja aquisição se dá na interação do indivíduo com a sociedade.

Do contrário, a escola apenas repetirá o que já tem feito: levar criança e adulto a desaprenderem o que já sabem da escrita para aprenderem o que a escola quer que saibam, o que nem sempre lhes proporciona o acesso real e pleno a esse bem cultural, que é distribuído de forma desigual e injusta na nossa sociedade ❑

Tempo e Presença, N° 251, Brasil

EDUCACION DESDE
LOS DERECHOS HUMANOS

El aula: una trinchera



¿Qué se puede hacer, desde el aula, en favor de los derechos humanos y la paz? ¿Qué espacios y qué problemas se encuentran para ese propósito? Son algunos interrogantes que tendrán respuesta en las siguientes líneas.

Alejandro Cusianovich
Perú

"En mi centro educativo es tal el caos, el desorden, la insolidaridad entre colegas, el descrédito de la autoridad, que ponerse a hablar de derechos humanos suena a hueco, a burla". (Profesor secundario.) Y otro profesor de primaria nos decía: "Las cosas andan tan bravas ahorita que en las clases me ciño a los cursos, porque meterme con eso de los derechos humanos es para que me tilden de político o de subversivo".

¿Será verdad entonces que el aula es una trinchera para la educación en derechos humanos? La experiencia con maestros de diversos niveles y de muchos puntos del país nos hace sospechar que para un buen número de ellos se han estrechado los márgenes de espacio y tiempo en la escuela para hacer del aula, de la relación cotidiana pedagógica una trinchera en la educación y defensa de la dignidad humana. Sin embargo, aun para aquellos que hoy laboran en condiciones más vulnerables, ha crecido la conciencia —aunque no se hayan encontrado aún los caminos prácticos— de que el aula y la función docente no puede eximirse del desafío de la educación y defensa de los derechos humanos sin renunciar a un eje articulador de su identidad y vocación institucional y profesional. Sin embargo, hay factores que condicionan y dificultan la labor del maestro en cuanto a educación en derechos humanos. Señalamos algunos.

EDUCACION Y ESCUELA: Crisis orgánica y esfuerzos alternativos.

La educación, como la escuela, no escapan a la crisis global del país. Sin ser un mero reflejo de la situación económica y social, la educación yla escuela evidencian una crisis de articulación a la dinámica del Perú de hoy y de aporte creativo a las exigencias de sobrevivencia, de desarrollo y cambio.

¿Qué padre o madre de familia no se siente descolocado ante la cambiante y novedosa manera de ser y reaccionar de los niños, adolescentes y jóvenes de esta generación de la crisis y la violencia? ¿Qué agente pastoral o educador de base no experimenta cierta perplejidad ante lo complejo y conflictivo de ayudar a ver-juzgar y actuar acertadamente en situaciones límite de sobrevivencia, de defensa de los propios y fundamentales derechos? El maestro de aula no es una excepción; la tendencia más frecuente es autocircunscribirse a su función instructiva, docente.

Pero la crisis de la educación y de la escuela son también resultado de la democratización del sistema escolar y de los aires

de renovación de la educación en las últimas décadas. En efecto la escuela en general ha devenido en un innegable laboratorio de crítica y producción de una insatisfacción más colectiva y más racionalmente organizada ante el orden establecido, la situación del Perú, su futuro, etcétera.

Ciertamente que la gravedad de la crisis económica y de violencia, generalizándose, presentan desafíos a la educación y a la escuela como institución que no sólo la ponen en crisis de sentido, de contenido y de metodologías, sino que evidencian la necesidad y urgencia de su transformación en función de la sobrevivencia biológica, cultural y espiritual de la nación.

A lo largo y ancho del país hay experiencias educativas innovadoras de mucho alcance. Ellos son un referente concreto de

El docente no puede eximirse del desafío de la educación y defensa de los derechos humanos.

educación popular para los planteamientos de políticas educativas que intentan articularse a las propuestas de cambio social desde una perspectiva popular.

En el campo específico de la educación desde los derechos humanos, en experiencias de educación popular dentro y fuera del aula, señalamos algunos aspectos que merecen ser potenciados: se ha avanzado algo en el sentido de que la tarea de educación en derechos humanos no es sólo materia de profesionales de la ley o de la política, sino de la comunidad o de la organización; entre los maestros también ha crecido la conciencia de su responsabilidad en este campo como función legítima e inherente a su labor docente; se está desarrollando la producción de materiales impresos y audiovisuales de carácter educativo sobre los derechos humanos; se van consolidando las experiencias de escuelas de derechos humanos, cursos para promotores de dignidad humana, formación de comités de defensa y educación de los derechos del niño, de la mujer, del indígena, etc.; finalmente se está logrando que el concepto de derechos humanos no se reduzca a problemas de violación por tortura, desaparición forzada, encarcelamiento o muerte.

Derechos humanos y Democracia con violencia y hambre

Una democracia con hambre y violencia no pasa de ser una democracia formalmente constitucional y sustantivamente una ausencia de democratización económica, social y política.

El país encara de forma radical el problema de la necesidad de la democracia. ¿Cuál es el aporte de la educación popular?; ¿cuál, la contribución de la labor educativa en la escuela? ¿No será más bien que hoy la pacificación es condición para hablar de democracia? ¿Es acaso suficiente la pacificación?

La pacificación es tarea urgente, es exigencia ineludible del período para acometer —en otras condiciones— la construcción de la paz y la democracia. Pero la conquista de la democracia y la paz no justifican cualquier medio para lograr la pacificación. Ellas son, bajo un aspecto, condición y bajo otro aspecto, resultado de un radical cambio social, de una transformación de lo que hoy son raíces históricamente injustas y estructurales que hacen formal la democracia y hacen violentas las relaciones sociales entre peruanos.

El maestro de aula constata a diario la incoherencia real, objetiva, de sostener un discurso sobre derechos humanos y la posibilidad directa y eficaz de incidir en un panorama tan complejo. "La verdad —decía una profesora de secundaria— me da la impresión de ser una charlatana, una vendedora de cebo de culebra". Sin embargo, esa misma maestra con años ya de servicio añadía con legítima satisfacción: "Muchas de mis chicas veo que han avanzado y son hoy personas de bien, con emoción y compromiso social y alguna que otra son verdaderas luchadoras sociales en sus barrios". La educación en derechos humanos intenta apurar la historia hacia la justicia y fraternidad, pero no se engaña con el tiempo social y pedagógico que esto implica.

El aula: un espacio y tiempo no neutral

Siempre lo fue, pero quizá hoy los maestros van tomando conciencia masiva que no sólo las políticas educativas no son políticamente "neutras", sino que la misma concepción curricular y la programación respectiva son una forma de poder, de hegemonía intencionada social y políticamente.

Lo que se incluye como lo que se excluye de los curricula responde a una estrategia cultural, a una perspectiva ideológica funcional a la reproducción de la dominación. Precisamente el esfuerzo de una educación popular en el aula durante las últimas décadas ha contribuido a tomar conciencia de esta situación y a desarrollar alternativas a la misma.

El contexto de violencia y violación de los derechos humanos en el país ha tornado más evidente el carácter político de la educación dentro de la escuela.

La lógica de la guerra que engloba más allá de las demarcaciones geográficas en estado de emergencia o bajo control político militar, ha penetrado en la escuela. Esto ha trastocado el tiempo pedagógico en relación al tiempo político. A las dificultades de carácter estructural se suman entonces las de orden subjetivo, la del temor, la del odio, la de la desconfianza, la del silencio, la de la sospecha... El clima de incertidumbre tiende a bloquear la racionalidad alterando así las condiciones favorables para que la labor del docente como educador sea un real aporte a la formación integral de niños y jóvenes.

La cuestión de la educación desde las exigencias de los derechos humanos adquiere una connotación política que cada día se condice menos con un discurso puramente principista o normativo, con un discurso que, por lo general, pierde fuerza convocatoria. Si a este panorama le añadimos el clima electoral, la exigencia por un discurso desde los derechos humanos y la

paz con clara y precisa definición ideológica tiende a politizar con "valor agregado" el tema de los derechos humanos en el aula.

No es éste el espacio para debatir si en la escuela debe o no haber un curso de derechos humanos o si más bien hay que orientar y organizar la escuela en todos sus aspectos desde la óptica y el sentido de los derechos humanos o si habría que considerar ambas posibilidades como complementarias a lo largo del tiempo escolar. Pero lo que sí debe ser masivamente trabajado entre maestros, alumnos y padres de familia, es cómo, por más delicado que sea el tema, los derechos humanos son un eje articulador de la formación de nuestros niños y jóvenes en edad escolar.

Este desafío pone en revisión seria la rutina escolar, la cultura escolar, la orientación académica, la selección curricular o programática; pero en particular obliga a una revisión de las relaciones humanas en la escuela y de la vocación pedagógico-educativa de los maestros.

La lógica de la guerra que va más allá de las demarcaciones geográficas ha penetrado en la escuela.

Es necesario que los maestros superemos una concepción normativista de los derechos humanos como algo que tiene que ver principalmente con la Constitución Política de la Nación o los códigos legislativos. *Nos urge pasar a una concepción de la cotidianeidad y de la propia experiencia personal y colectiva como matriz de una conciencia de dignidad humana y de producción del derecho.* Sólo así la cuestión de los derechos humanos tendrá mejores posibilidades de no ser vista como algo externo a la experiencia personal o como algo que se circunscribe a lo normado; sólo la formación de la conciencia social, de la conciencia ética podrá articularse en el plano del saber a una *racionalidad que emerja de la vida cotidiana y de las prácticas sociales por el cambio de dicha cotidianeidad, hoy signada por la injusticia, el hambre, la enfermedad, la muerte.*

ALGUNAS TAREAS: Formar sujetos sociales

Hay cuestiones que por obvias corremos el riesgo de no darles el lugar que les corresponde. Una de ésas es que la educación tiene como objetivo formar la persona y forjar la personalidad, vale decir, la formación de sujetos sociales. ¿Qué otra cosa busca toda educación en derechos humanos sino que nada ni nadie impida el desarrollo de la persona, de cada persona, la maduración de su personalidad social?

La educación en los derechos humanos contribuye así a la formación de sujetos sociales profundamente humanos, vale decir, solidarios, amantes de la justicia y la paz, constructores de libertad.

Animar una pedagogía de la ternura

Pero esto se logra sólo si somos capaces de animar una pedagogía del cariño, de la ternura, de la amabilidad y la confianza a la que se sume la experiencia real y la exigencia permanente de calidad en los conocimientos, las aptitudes y actitudes. La pedagogía de la ternura en la relación con los niños y jóvenes (y también para nosotros adultos ¿no?) es la única posibilidad de formar en ellos una conciencia humanitaria, objetivo central de toda fomación política y ética en nuestra situación actual si queremos ciudadanos sensibles a la solidaridad, a la justicia y a la paz que no se acostumbren a la violencia.

La vida: valor y recurso máximo

La cuestión de la vida como valor y recurso máximo es el eje articulador de toda propuesta política y de toda formación ética. La escuela puede ser tiempo y espacio de producción de razones y sentimientos para vivir y luchar; la tarea educativa puede así contribuir a que los ciudadanos no perdamos la alegría y no malversemos las reservas de fuerza espiritual y esperanza que tiene el pueblo.

Los maestros tenemos la responsabilidad de no apagar el entusiasmo de las nuevas generaciones, la utopía de un futuro de vida y bienestar que todo niño y joven por más sacudido que esté por las circunstancias, acaricia en su imaginación; los maestros no podemos privar del poder de la imaginación a los jóvenes bajo el pretexto de hacerlos "aterrizar" en la realidad, de mostrarles lo que es la crudeza de la vida. Eso lo saben bien los niños y jóvenes que desde su tierna edad trabajan de sol a sol.

La diferencia está que para ellos imaginación y dureza de la vida no son contradictorios, por el contrario, es quizá de esa dureza que emerge algo de su imaginación y es de ésta que sacan fuerza para no sucumbir de ánimo. Sobre el pizarrón de un aula encontramos escrito por un niño trabajador este derecho que no está aún codifica-



do por legislación alguna: "Los niños trabajadores tenemos derecho a que no nos quiten la ilusión".

Formación política

La formación política en el aula constituye un reto insoslayable para todo maestro. Si queremos que la educación en derechos humanos apunte a una labor preventiva, la formación política tan importante como la formación "científica" que hemos exigido a la escuela como garantía de seriedad es una herramienta de prevención. Se afirma con mucha razón que la solución a la violencia no puede ser militar sino política; a menor formación política mayor conciencia militarizable.

No es éste el espacio para abordar un tema tan importante como delicado. Pero una educación en derechos humanos debe dar su aporte a la formación política de los ciudadanos niños y jóvenes como parte de una estrategia de prevención.

Necesidad y urgencia de la formación afectiva

En períodos de crisis agudas y prolongadas nuestra vida afectiva se reciente. Los maestros de aula constatamos la necesidad y urgencia de la formación afectiva, de la sensibilidad, del sentimiento, matriz vivencial de una solidaridad transformadora de las relaciones humanas. No habrá una cultura de la solidaridad como nuevo paradigma si la escuela no asume imaginativamente el rol que le corresponde en la formación y orientación de la afectividad y sentimientos de niños y jóvenes. La educación en derechos humanos podrá así lograr su cometido, que todos podamos ser cada día más humanos ❑

PAZ, TAREA DE TODOS
Lima - Perú, 1990

Derechos Humanos, educación y culturas nacionales

Antonio Cabrerizo Ríos
Bolivia

El valor de una sociedad no puede medirse en función de los principios reconocidos en su constitución. Las inscripciones grabadas en sus monumentos y las muletillas que repiten sus oradores tampoco sirven para determinar hasta dónde ha avanzado una sociedad por el difícil camino que conduce a una comunidad digna del hombre. El valor de una sociedad —como lo dice Merleau-Ponty— depende de la importancia que asigna a las relaciones del hombre con sus semejantes en su comunidad[1].

Ocurre con frecuencia que el valor de las relaciones que efectivamente existen se disfraza con referencias a principios y se oculta tras mistificaciones, y, así, se enumera una lista de "derechos" sin hacer ninguna referencia al ser del hombre junto con sus semejantes.

EL DERECHO A LA EDUCACION

El art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre dice: "Toda persona tiene derecho a la educación. La Educación tiene que ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental, será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos..."

Aparte de la afirmación inicial, que es capital: "Toda persona tiene derecho a la educación", el resto del enunciado nos parece tremendamente pobre, ambivalente y hasta equívoco. Parte de una identificación,

El derecho es "derecho humano" en la medida en que reconoce, apoya y promueve el deber del hombre —de cada hombre y de todos los hombres— a su autorrealización en plenitud de dignidad. La inhumanidad consiste, por esto, en la violación directa o indirecta por parte del hombre de la dignidad de sus semejantes y de su derecho a nuestro mundo, a la vida, al trabajo, a facilidades para el auto-desarrollo. A partir de esta reflexión el autor analiza la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en los artículos relativos a educación y cultura.



en nuestro concepto equivocada, entre educación y sistema escolar.

Tal identificación, no sólo es inexacta; es tremendamente peligrosa si tomamos en cuenta que el sistema educativo es una fuente de marginamiento institucionalizado, y los contenidos de la educación que brinda tal sistema responde a las exigencias de una cultura de sumisión.

Ninguno de los derechos humanos tiene real sentido si, además de reconocerlo, no se lo promueve y protege eficazmente. Y en la promoción del derecho a la educación no basta con declarar su obligatoriedad y generalización. ¿Qué sentido tiene la obligatoriedad a una educación que no responde a las necesidades del hombre y la sociedad?

ABRIR LOS OJOS SOBRE LA VIDA

El problema no es que tengamos un déficit crónico de escuelas y un superávit de analfabetos, sino que las escuelas han sistematizado la creación de una sola sociedad compuesta de opresores y oprimidos y han configurado un hombre hecho para *imponer y aceptar* la sumisión, como realidad fatal e inapelable.

La escuela parece haber sido plasmada por la sociedad con el fin de que alrededor de ella se teja la necesaria cohesión para que tenga aceptación total la cosmovisión de las clases dirigentes. "A la naturaleza propia de la escuela —dice el periodista colombiano Javier Darío Restrepo— se debe la inautenticidad de la cultura nacional; no sólo por su dependencia de los esquemas ideológicos imperantes en el mundo occidental, sino por haberse convertido en repetidora de la ideología de la clase dominante dentro del país. Lo que esta clase ha considerado su escala de valores, su visión de la historia nacional, su culto y concepción de los próceres, sus odios y sus entusiasmos, sus mitos y sus prejuicios, ha quedado como contenido de las cartillas que metódicamente deletrean los escolares de todo el país"[2].

En mucho se debe también a la escuela el que los dominadores y dominados lleguen a pensar igual y así tengamos dominadores que antes eran dominados pero con la misma mentalidad de sus dominadores.

"Lo que entre nosotros se ha conocido como 'ascenso social' no parece otra cosa sino la obediencia a un impulso cultural originado en una educación común"[3].

Ante esta situación nos viene a la memoria la expresión de Tamayo: "Se nos dirá: ¿qué es lo que tenemos que hacer entonces? Dejar de simular, renunciar a la apariencia de las ciencias, y emprender la ciencia de las realidades; trabajar, trabajar, trabajar, y en el caso concreto, cerrar los libros y abrir los ojos... sobre la vida"[4].

En ese desafío a abrir los ojos sobre la vida encontramos el punto más profundo de contacto entre los tres elementos del tema que nos ocupa: DERECHOS HUMANOS – EDUCACION – CULTURAS NACIONALES.

APRENDER A SER LIBRE

El Derecho humano básico, fundamental, brota del deber que tiene cada hombre de ser más, de ser sí mismo en la relación con los otros y con el mundo.

El Derecho que con más fuerza reclama, desde el fondo de su ser, es el derecho que tiene a que se le permita SER persona y

comunidad de personas con la mayor plenitud.

Por eso tiene el derecho a la educación; pero no a cualquier educación, sino a aquella que sea práctica de libertad y camino de liberación. Pero la libertad no es un simple don, ni un mero suceso, sino una conquista. Toda la vida humana es una vocaciaón a aprender a ser libre.

La libertad es la vocación de un sujeto que exige respeto a su autidad y a su autodeterminación y rechaza ser manipulado, tratado como objeto, como cosa. Pero es parte esencial del ser hombre el estar llamado a realizarse, siempre, por otro y con los otros; como respuesta a otro y no como ser separado; como ser de relaciones y no de meros contactos. La persona es un nudo de relaciones: hombre-mundo; hombre-hombre. La realización humana y la práctica de libertad que ella implica, se desarrolla siempre en diálogo.

La educación en consecuencia, si ha de ser humana no podrá ser ni de dominación ni de soledad. Deberá ser necesariamente dialógica.

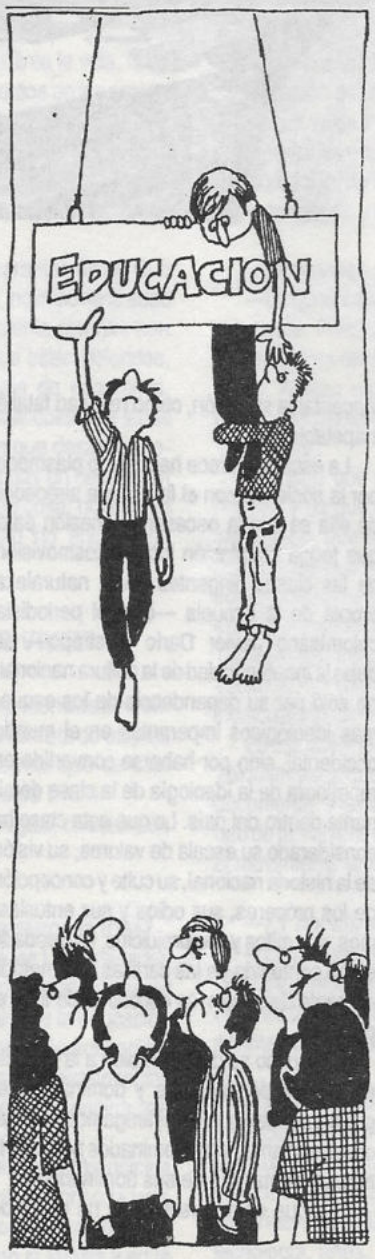
En contraste a esa educación, tenemos lo que Freire llama una "Educación bancaria", en la que el acto de educar se reduce a un mero "depositar" contenidos del educador en el educando. Actividad en la que el educador conduce al educando, mientras éste comparece en el proceso educativo como un simple espectador cuya acción se reduce a seguir pasivamente las prescripciones del educador, "Un ser superior que explica a ignorantes".

Se crea entonces una bipolaridad educador vs. educando, en la cual el primero actúa como sujeto que sabe, dirige y manda, mientras el segundo se convierte en el objeto de la acción educativa, objeto que es pensado y ve su libertad atrofiada.

Cada vez que se trata a otro como cosa, como medio, robándole su condición de hombre libre, llamado a la libertad, se lo aliena y uno mismo se aliena al renunciar a su deber de ser:

"El educando recibe pasivamente los conocimeintos y es un depósito que hace el educador. Se educa para archivar lo que se deposita. Pero lo curioso es que lo archivado es el hombre mismo y que pierde así su poder de crear, se hace menos hombre, es una pieza. El destino del hombre debe ser crear y transformar el mundo siendo sujeto de su acción[5].

Una educación que sea tal, por ser humana, resiste ser un acto de mera dominación o transmisión, tampoco admite ninguna forma de imposición, de conquista o de propaganda. Al contrario se realiza en el diálogo.



El diálogo es el encuentro entre *personas* en la cual ninguna está privada de su palabra, ninguna es manipulada, ninguna es objeto de la otra, sino que se da una verdadera relación de sujetos en la cual ambos se educan.

Así se suprime el antagonismo educador-educando:

"El hombre es sujeto de su propia educación. Es actor de su propio desarrollo. Educar no es trasmitir a otro la forma de ser hombre. Es, por el contrario, el esfuerzo por hacerse hombre uno mismo de acuerdo al desarrollo progresivo de la persona. En este sentido, el hombre *se* educa"[6].

A través del diálogo, la educación adquiere su genuino sentido humano y se transforma en "práctica de libertad" acorde con la dignidad del hombre.

El hombre tiene una naturaleza que lo pone más allá de su naturaleza, es un ser limitado que tiende constantemente a superar sus propios límites, es un ser organizado en el tiempo y en el espacio que su conciencia intencionada capta y trasciende.

FUNCION CRITICA DE LA EDUCACION

Es en la historia que el hombre se hace y rehace continuamente. Historia humana de otra parte, entretejida con el mundo; realización del hombre a través de la transformación del mundo.

Por esto, los valores deberán ser siempre replanteados, la sociedad ser en cada momento reformada: búsqueda incesante tras la meta de la liberación, de la humanización, del ser más. El "aprender a ser" de la educación será, por eso, un proceso constante de liberación del hombre.

Esfuerzo de liberación que significa un esfuerzo constante de reproducción del hombre que redundará también en re-creación y transformación del mundo.

Es aquí donde se inserta la función necesariamente crítica de la educación. Educar es problematizar, problematización de donde surge una constante superación de la visión del hombre y de la sociedad.

Es este el sentido en que Paulo Freire habla de la educación como una vocación suicida. El educador está llamado a no repe-



tir los padres en los hijos, a no repetir el presente en el futuro, sino a ayudar a otros a superar el presente, lo que implica, en parte y en cierto sentido, destruirlo.

La función social de la educación se acopla también a este proceso. Ella no puede convertirse, no debe convertirse, en una agencia de conformismo, no puede ayudar a la instalación de los hombres en los marcos de lo establecido, no puede ser mantenedora del statu quo; si lo hace traiciona al hombre y a su proceso constante de liberación, niega al hombre su derecho a ser forjador de su futuro.

La educación debe ser liberadora. Su función será concientizar al hombre frente a las contradicciones de lo humano, sean éstas estructurales, supra estructurales, nacionales o internacionales. Contradicciones concientizadas que convierten la acomodación en algo insoportable.

Esta tarea de revisar siempre las propias estructuras adquiere, en una educación liberadora, un sentido de concientización frente a las estructuras políticas, sociales, económicas y culturales. Así los educandos podrán ser capaces de criticar los sistemas actuales y de comprometerse en proyectos históricos nuevos que superen las injusticias del presente.

TOMAR PARTE EN LA VIDA CULTURAL

Esta educación liberadora que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo, es una acción del hombre en comunidad, que se cumple en relación directa con el mundo del que forma parte, mundo de la naturaleza y de la cultura.

La cultura —como lo señala Guillermo Francovich— no se reduce a la adquisición o a la creación de una literatura más o menos original, no se limita a la actividad más o menos compleja de los instintos y universalidades, no se encierra en el recinto de los museos, los teatros y las academias. La cultura es acción del espíritu sobre la vida misma, es modelación de la existencia a fin de que ésta sea unidad de vida y de sentido"[7].

"La cultura significa perfeccionamiento espiritual, adquisición por el hombre de la conciencia de su propia dignidad..."[8].

La cultura es el modo particular como en un pueblo los hombres cultivan su relación con la naturaleza y entre sí mismos.

Así entendida abarca la totalidad de la vida de un pueblo: el conjunto de valores que lo animan y que al ser participados en común por sus miembros los reúne en base a una misma "conciencia colectiva". La cultura comprende, asimismo, las formas a través de las cuales aquellos valores se expresan y configuran, es decir las costumbres, la lengua, las instituciones y estructuras de convivencia social.

La cultura, por otra parte, es actividad creadora del hombre. Se va formando y se transforma en base a la continua experiencia histórica y vital de los pueblos. El hombre nace y se desarrolla en el seno de una determinada sociedad, condicionado y enriquecido por una cultura particular, la recibe, la modifica creativamente y la sigue transmitiendo.

La educación debe posibilitar ese crecimiento y enriquecimiento de las culturas nacionales.

El respeto de la realidad histórica y social de cada cultura, el contar con las posibilidades reales de enfrentarse a nuevos valores y de crear nuevas síntesis vitales, constituye un Derecho Humano fundamental.

En este contexto cuán pobre nos parece la formulación del art. 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: "Toda persona tiene derecho a tomar parte en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten".

Los pueblos latinoamericanos queremos una visión estética popular, una economía de participación-comunitaria y luchamos hoy con un deseo constante de "estar en camino" desde lo que somos.

Cada una de nuestras culturas nacionales tiene el Derecho a ser respetada y pide una educación que le permita ser más desde el respeto a su propia identidad ❑

NOTAS

1. MERLEAU-PONTY MAURICE: Humanismo y Terror.
2. RESTREPO JAVIER DARIO: Una educación para la sumisión, en: Educación Hoy N° 3.
3. RESTREPO: Id.
4. TAMAYO FRANZ: Creación de la Pedagogía Nacional.
5. FREIRE PAULO: La Educación como práctica de Libertad.
6. CONFERENCIA EPISCOPAL: Carta Pastoral sobre Educación, N° 36 p.33 de Bolivia.
7. HUMANISMO LATINOAMERICANO. Conferencia dictada el 21 de agosto de 1944.
8. Id.



Primer encuentro de jóvenes para jóvenes

"Los jóvenes ante el desafío de afianzar la dignidad y los derechos humanos"

"El hermano es sacramento de Cristo. Ello nos une de un modo nuevo y más radical, a la defensa y promoción de todo el hombre y de todos los hombres, así como a la cooperación para realizar una sociedad más justa y reconciliada."

LPNE N° 27

El fin de semana del 15 y 16 de setiembre, en Alta Gracia, provincia de Córdoba, un grupo de jóvenes y adultos de diferentes lugares del país, nos reunimos, motivados por el tema del encuentro y convocados por la Institución Teresiana para reflexionar y compartir nuestras experiencias.

El incio de las actividades se produjo el sábado por la mañana momento en que, después de las dinámicas de presentación e integración, propias de estos encuentros, cada delegación hizo conocer su realidad y las tareas que realiza en sus ambientes. Fue en este momento cuando se dio lectura a la carta enviada por una comunidad de Reconquista, que por no haber podido venir, compartió su experiencia de ese modo.

Por la tarde, trabajamos en el tema central del encuentro: "Derechos Humanos"; que reflexionamos y compartimos según la experiencia de las distintas realidades (Salud, Educación y Trabajo, Medio Rural, Medio Barrial, Est. Universitarios, Est. Secundarios). Como consecuencia de la diversidad de realidades, edades y compromisos, el plenario final resultó no sólo polémico y discutido sino también y fundamentalmente muy enriquecedor.

Como cierre de la jornada y antes de una amistosa choripaneada y fogón, compartimos el clima de unidad en una celebración litúrgica, en la que ofrecimos al Padre lo reflexionado desde los distintos grupos.

El domingo intentamos buscar respuesta a nuestros cuestionamientos, profundizando sobre nuestra misión de laicos en el mundo, y fue allí cuando en cada sector dramatizamos una cita del Evangelio para representar de ese modo el compromiso en la realidad.

Sobre el mediodía y antes del almuerzo, compartimos al aire libre, la celebración de la Santa Misa, caracterizada por un clima de alegría, unidad y agradecimiento al Señor.

En el último bloque del encuentro, fue presentada la Institución Teresiana, como alternativa válida para vivir nuestra misión de laicos; fueron explicitados por sus integrantes los compromisos que pueden ser vividos en la I.T. (Asociación Primaria, ACIT, MIT).

Por último realizamos la evaluación final y prospectiva, en donde, si bien no arribamos a una conclusión definitiva, planteamos la posibilidad de futuros encuentros zonales y un Segundo Encuentro de Jóvenes para Jóvenes.

A modo de despedida, compartimos desde el Evangelio de San Mateo, la lectura y oración de "El envío de Jesús a sus discípulos", que cada uno, luego plasmó en tarjetas que intercambiamos como recuerdo del encuentro.

María José Verde, José Ignacio Dutari, María Fernanda Verde
Argentina

CONGRESO INTERNACINAL DE FILOSOFIA

Buscando a Latinoamérica

La semana del 21 al 27 de mayo se realizó en Ciudad Juárez, Chihuahua, México el primer Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana.

Los objetivos del congreso fueron propiciar la discusión filosófica sobre Latinoamérica y alcanzar un nivel de debate interdisciplinario. El Congreso contó con el auspicio de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y la Universidad Autónoma de México.

El evento contó con la participación de representantes de diversos países de América latina y los temas que se trabajaron fueron: caracterización y tareas de la filosofía en América latina a partir de su historia, creación cultural, grupos étnicos y producción literaria en América latina; filosofía, ciencia y tecnología en América latina; filosofía y teología en América latina; y función de la filosofía en América latina.

El congreso se abrió con la conferencia del Dr. Leopoldo Zea (Profesor Emérito, UNAM) y se cerró con la del teólogo peruano Gustavo Gutiérrez sobre "Qué es hacer teología en América latina".

SIGNOS, Junio 1990, N° 22

CURSO TALLER ORGANIZADO POR NUEVAMERICA

El reto de educar en derechos humanos para la paz

Dirigido a maestros, profesores y promotores de cambio, con el objetivo de analizar y evaluar la situación concreta de los centros educativos y el modo como la realidad de los Derechos humanos es abordada en la práctica educativa, así como el presentar la propuesta metodológica elaborada por el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz, se realizó en Lima, Perú del 30 de julio al 1° de agosto. Participaron docentes, promotores sociales y agentes pastorales llegados de distintos puntos de la geografía peruana y el Consejo Latinoamericano de la Revista. En total unas 70 personas, algunas de cuyas experiencias se recogen en este número.

ECUADOR

Reclamos aborígenes

En los primeros días de junio, con antiguos instrumentos musicales y recordando formas de lucha usadas durante la Conquista y la República, un millón de aborígenes se movilizaron de distintas maneras para defender sus derechos.

Las causas de tan grande participación habrá que buscarlas en su larga historia de explotación, de negarles el derecho a la tierra, y también en la unidad y organización que han demostrado en los últimos 20 años.

En todo este tiempo, distintas organizaciones regionales fueron tomando fuerza, hasta llegar a formar la CONFEDERACION DE NACIONES INDIGENAS DEL ECUADOR (CONAIE). El levantamiento de junio tomó distintas formas según los lugares: huelga de hambre en una iglesia, corte de carreteras, paros en grandes fincas, no sacar sus productos a las ferias y mercados, campañas de información a través de los medios, asambleas, mingas, celebraciones de la palabra, hacer sonar pitos, cuernos, campanas y cohetes a una hora señalada, como muestras de unidad en el reclamo.



Frente a las Casas comunales, cabildos o intendencias hubo concentraciones de 7 mil de 10 mil y hasta de 30 mil aborígenes.

Así, las comunidades indígenas ecuatorianas, demostraron la fuerza de su número, de su organización, de su unidad. Quieren que se los tenga en cuenta, como pueblo aborigen y se les respeten sus derechos, especialmente la tierra.

Con el levantamiento de junio, obligaron al gobierno a conversar, y a la sociedad ecuatoriana, a escucharlos.

Boletín Nueva Tierra, Setiembre 1990

¿Se puede proyectar, desde el aula, una educación permanente hacia la comunidad?

Una experiencia de Currículum Valorativo en la defensa de los Derechos del Niño

María Pérez Córdova
Perú



UN AULA COMO MUCHAS

Es un aula cualquiera, con cincuenta alumnas que se habían acostumbrado a copiar y copiar y repetir, en este caso el curso de Geopolítica, Realidad Nacional: Teorías del desarrollo que dicen y se contradicen, que avanzan y retroceden, ante la total indiferencia de las alumnas. Ellas tienen otras preocupaciones, totalmente distintas: *Su fiesta de promoción.* Y mientras una se esmera en el "dictado de contenidos", por debajo circulan los billetes y el consabido murmullo:

—Tú no pagaste tu cuota...

—Yo sí; pero creo que hay que poner sobre-cuota, pues al paso que vamos no nos va a alcanzar ni para la música...

Y en ese ambiente de total desgana por los estudios, realmente las profesoras nos estrellábamos, y terminábamos por caer en la rutina.

Por esto se sorprendieron cuando yo les dije: "Este año vamos a cambiar la forma de estudio de Geopolítica". Vamos a desarrollarla haciendo visitas a la misma *'realidad peruana'*, con especial estudio de los Derechos del Niño.

—¡Viajaremos Señorita! —dice una con mucha sorna—.

—No hace falta. Estamos rodeados de crudas realidades... Por lo tanto dedicaremos los días viernes a ver, observar y tomar contacto con tantas zonas marginales de por aquí. Tendremos las tres horas de Geopolítica, en forma seguida, conjuntamente con la hora de OBE (Orientación y

Bienestar del Educando). Yo daré una breve introducción de 15 minutos sobre el enfoque del tema, y luego nos vamos todas, agrupadas por equipos.

UNA AVENTURA APASIONANTE

Ya están en pleno corazón de un distrito cercano, sumido en la más grande miseria: Sin agua, sin luz, sin servicios sanitarios; con un centenar de familias donde proliferan niños desnutridos, enfermos, desaseados, descalzos.

Las alumnas se han distribuido por equipos para visitar familia por familia, para conversar con los niños, observarlos y anotar todo cuanto veían o escuchaban. (Su única tarea fue "describir" minuciosamente todo cuanto se podía relacionar con maltratos, injusticias, abandonos materiales y psico-afectivos a niños y niñas.)

Ya están nuevamente en el aula, pero con gran diferencia de motivación que ante la fría Realidad Nacional que dicen los libros:

El grupo es un hervidero de experiencias. Todas quieren expresarse. Quieren compartir sus emociones, sus sorpresas, sus "encuentros" con cuadros verdaderamente dolorosos: de niñitos amarrados a la pata de la mesa, porque sus padres *"no vienen hasta la noche"* y ellos se quedan en

CUADRO 1

UNA EXPERIENCIA VIVENCIAL DE CURRICULUM VALORATIVO[1]
Asignatura: Geopolítica (dos horas semanales. Grado: 5° de Secundaria. OBE-TUTORIA: 1 hora.
UNIDAD II Realidad Nacional. Aspecto humano. Tema eje: Responsabilidad solidaria

EL PROBLEMA	OBJETIVOS	CONTENIDO DEL CURSO	ACTIVIDADES	EVALUACION
Un centenar de alumnos de 5° de Secundaria, presentó los siguientes problemas: • Desubicación e indiferencia frente a las realidades y problemas actuales del país: — Demasiado egoísmo e individualismo. — Intereses vocacionales inmaduros, distantes de la realidad; e inclinación ocupacional a servicios suntuarios. — Descuidos en la dignidad humana frente al sexo opuesto. Exagerado afán de diversión e inicios en la droga y otros vicios. — Preocupación máxima: La organización de la fiesta de promoción, con exagerado derroche. — Menosprecio por la asignatura de Geopolítica (Realidad Nacional). . — Desconocimiento e indiferencia frente a los DERECHOS HUMANOS del niño, de la mujer, de la familia.	**Formativos:** Promover una toma de conciencia sobre la responsabilidad solidaria ante los problemas peruanos, con la defensa de los Derechos del Niño. Iniciar una actitud participativa y madura en la elección vocacional. **Cognoscitivos:** • Identificar las características de la población peruana, describiendo sus problemas. • Analizar causas y consecuencias. •Formular alternativas de solución.	**(Aspecto humano-social)** **a. Características** *Sobre salud:* • Problemas nutricionales. carencia de recursos agropecuarios. Ignorancia de una educación alimentaria. • Descuido de hábitos de higiene nutricional y de protección de alimentos. • Altos índices de morbilidad y mortandad infantil. deshidratación de menores. Epidemias. *Sobre vivienda:* • Hacinamientos poblacionales. Insalubridad, carestía de agua y desagüe. *Sobre educación:* • Analfabetismo. deserción escolar. • Superpoblación. Irresponsabilidad paterna. Abandono de hogar. • Desempleo y subempleo. **b. Análisis** • Causas - consecuencias. • Violación de los Derechos Humanos. **c. Proyección comunitaria.**	• **Exploratorias: (VER)** *Observación-descripción:* Los alumnos observaron y describieron las realidades de Pueblo Joven más cercano al Colegio. Visitaron algunos hogares y hablaron con los niños. *Comparación:* Relacionaron esas realidades con otros barrios en aspectos de salud, vivienda, actitudes humanas, etcétera. • **Clarificación: (JUZGAR)** *Clasificación:* Ante la diversidad de problemas, los alumnos los agruparon por aspectos semejantes. *Formulación de críticas:* Indagaron las causas y consecuencias de esos problemas. • **Resolutorias: (ACTUAR)** *Imaginación:* Ejercitaron su creatividad para buscar alternativas de solución. *Decisiones valorativas:* Optaron por mejorar sus propias conductas y por promover campañas de ayuda solidaria.	**Formativas y de proyección:** • Cambios de conducta: Mayor responsabilidad y compromiso en su elección vocacional. • Participación solidaria. • Atención en comedores y consultorios. Movilización pública por la Defensa de los Derechos del Niño. • Participación en VAN. **Cognoscitiva:** • Un informe y plenario para debatir conclusiones. • Una prueba objetiva.

1. Síntesis de experiencias piloto de OBE, realizadas en Trujillo por María Pérez C., en Lima, por Angela Chávez y otras que lograron coordinaciones con las asignaturas: Educación Cívica, Religión, Historia, Ciencias Naturales, etcétera. De la Microlección N° 4: Currículum Valorativo - COPH 90.

total desamparo. De niños enfermos, con las caritas y manos llenas de granos. De niños hambrientos de pan y de cariño.

No costó ningún trabajo pasar de la impresión a la reflexión:

—¿Qué está pasando con los niños del Perú?... ¿Por qué no se respetan sus Derechos?... ¿Por qué la mayoría de los proyectos que se dicen de "bien social", miran las estructuras del futuro, y no a los niños del presente? ¿Quiénes son los culpables? ¿Cuáles son las causas de este abandono?...

La capacidad crítica de las alumnas afloró fácilmente, y fue pasando, de una aguda acusación a las estructuras, a una autoevaluación madura de sí mismas, de sus propias actitudes, de sus falsas prioridades llenas de egoísmos y se expresaron con convicción y deseos de una superación de criterios y expectativas.

Pude recoger, con no poca emoción, reflexiones como éstas:

—Qué equivocada he estado, al creer que la máxima ambición era ser Aeromoza y dedicarme a una vida vacía y sin sentido... Después de haber visto estas frágiles vidas abandonadas y compararlas con la mía, llena de caprichos y egoísmos, he decidido estudiar algo útil al país, quizá Biología, Nutrición, para ver cómo se puede buscar mayores y mejores fuentes de alimentación nacional.

—A mí me ha impresionado la "paternidad irresponsable" y el derecho violado a una familia que dé amparo y bienestar físico y emocional, a tanto niño con "padres desconocidos", con madres desnaturalizadas. Pero *me ha indignado más, que todo quieran resolverlo con píldoras,* sin dar a conocer la dignidad de la mujer, de las personas, que no se enseñe a prevenir el mal, y sólo a remediarlo... Yo quisiera dedicar mis estudios e investigaciones a este problema, quizá jurídico o psicológico...

—Yo me doy cuenta que con el despilfarro que vamos a hacer en una noche, en nuestra Fiesta de Promoción, puede alimentarse veinte familias en un mes...

Silencio total en el aula. Se ha tocado el punto más delicado para el grupo: El compromiso de un cambio de actitudes personales en pro de "los otros". Se respetarán los *Derechos,* en la medida en que se cumplan las *Responsabilidades.*

POR LA VIDA

En pocos minutos se organizó en el aula una verdadera campaña: Por la Vida... Y con la misma agilidad y creatividad con que organizaban su diversión personal, las alumnas organizaron y realizaron sorprendentes programas de inmediata necesidad: Comedor infantil, biohuertos, donde los mismos niños cultivaron hortalizas. Consultorios y botiquines, donde atendían gratuitamente los mismos padres de las alumnas. Aulas de nivelación para ayudar a los niños de lento aprendizaje. "Campañas del jabón" y otras tantas que realmente impulsaron el voceado derecho al Bienestar integral.

¿COMO ESTRUCTURE MIS CLASES?

Sencillamente apliqué todo aquello de "currículum flexible", "currículum valorativo" y otro voceados principios, en torno al tema "eje" de los Derechos del NIño con la técnica Aprender a pensar: (Cuadro 1).

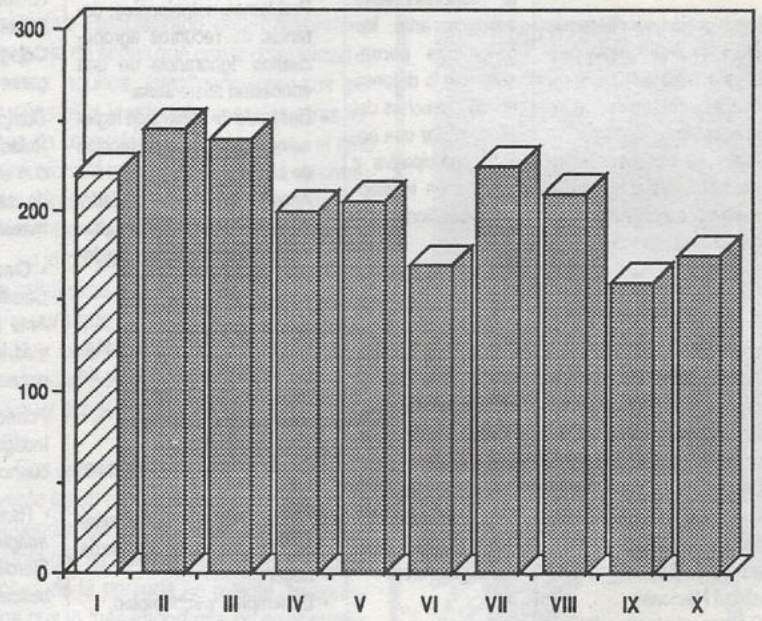
• Hice un sondeo de problemas predominantes en el aula: (autodiagnóstico): Exagerado egoísmo, afán de diversión. Inquietud central: La fiesta de promoción.

• Fijé los objetivos del curso y agregué objetivos formativos: p´romover una toma de conciencia frente a la Defensa de los Derechos del Niño, con actitud solidaria y

CUADRO 2

Experiencia de aula. CEP "San Vicente de Paul". Trujillo (1989-1990)

DERECHOS DEL NIÑO
SONDEO DE REALIDADES
(Las columnas indican urgencia de su atención)



DERECHOS DELNIÑO: Versión universal adecuada al Perú – UNICEF. M. EDUCACION–COPH

1. DERECHO a la vida, nombre, nacionalidad.
2. A la salud y bienestar integral.
3. A una familia integrada.
4. A una educación que permita el desarrollo físico, mental, moral, espiritual.
5. Al trabajo, que no dañe la salud ni interrumpa estudios.
6. A la igualdad de trato sin discriminación.
7. A la vida privada: domicilio, honra.
8. A la libertad de opinión y expresión.
9. A recibir ayuda en condiciones de peligro o limitaciones físicas y orfandad.
10. A recibir protección en caso de abusos, explotación, maltrato.



responsable en la decisión Vocacional.

• Desarrollé los contenidos del Curso.

• Aplicando la técnica Aprender a pensar (aquí estuvo la novedad). No me limité a "dictar clases" sobre "realidad nacional", sino que invité a los alumnos a explorar realidades, hacer críticas y tomar decisiones, frente a un contacto directo en un sector marginado.

• Y la evaluación cognoscitiva se redujo a un simple informe y prueba objetiva; para *dar preferencia a la evaluación "formativa"*, donde los mismos alumnos, plenamente motivados, buscaron y aplicaron alternativas de una promoción humana y defensa de los Derechos Humanos del Niño, especialmente relacionados con la supervivencia y acciones del bienestar personal y familiar:

Se dividieron por equipos y lograron realizar los programas antedichos; pero agregando que el verdadero logro a evaluarse, fue su sentido de madurez y toma de conciencia solidaria ante el abandono físico, familiar y moral de cientos de niños, lo cual redundó en un auténtico cambio de conducta, en el proceso de decisión vocacional, mucho más acorde con las angustias y prioridades del país.

¿CONCLUIDO EL AÑO ESCOLAR, SE TERMINO LA EXPERIENCIA?

Pues no. Para mi sorpresa las alumnas la continuaron, desbordando su plena motivación, con increíble dinamismo:

Elaboraron un proyecto de "DEFENSA DE LOS DERECHOS DEL NIÑO" en el mismo sector marginal, para volcar allí sus inquietudes vocacionales, sus inicios de profesiones técnicas o académicas.

• Concretaron objetivos: Contribuir a la defensa de los Derechos del Niño.

• Promover la participación de la Familia.

• Colaborar en la promoción de la Mujer (niñas-madres).

Y actualmente están en plena ejecución de las acciones: Se ha verificado ya, un diagnóstico de realidades, para ver y constatar qué Derecho o Derechos son más violados[1].

Eran de esperarse los resultados: El Derecho a la Vida y al bienestar integral y familiar exigen urgente solución o alivio (Cuadro 2).

Sobre estas prioridades, este grupo de exalumnas, coordinó programas de OBE con el resto de las alumnas del citado Colegio y logró la participación solidaria de toda la comunidad (Clubs de madres, Asociaciones comunales, centros Cívicos, etc.) y realizaron su programa de Mejora de hábitos alimenticios, Promoción de la Familia, defensa de los Derechos Cívicos de la Mujer, del Niño, etc., etc., aprovechando celebraciones del Calendario Cívico, de fechas populares, etcétera.

¿QUE RAICES TIENE ESTA EXPERIENCIA?

Muchos principios, métodos y técnicas se han aplicado. Muchos problemas y dificultades se han salvado, ya académicas, institucionales, escolares o familiares; pero volteando la vista para "ver" el camino recorrido, hoy, puedo apreciar que la verdadera barrera que tuve que salvar y superar era *"mi persona"*. El primer cambio que tuve que hacer fue sobre mis propios criterios, actitudes y manera de ver y sentir la acción educativa.

Tuve que afrontar a mis propios cuestionamientos:

• ¿Cuál es mi meta, mi verdadera responsabilidad educativa?

¿Es sólo "dictar" contenidos impuestos? ¿sólo transmitir conocimientos?

• ¿A dónde voy y a dónde quiero llevar a mis alumnos?

¿Qué cambios quiero ver en ellos? ¿Qué cambios debo ver en mí?...

Y es aquí donde se inició mi verdadera interpelación educativa: Cómo cambiar mi propio perfil de EDUCADORA y no de ENSEÑANTE. Y vi metas nuevas de una formación integral del Educador, gracias a un encuentro con grupos de docentes motivados, que priorizaban tareas de Orientación y de bienestar integral del alumno en el seno de su familia y ante el reto de problemas comunitarios[2].

Vi que había que romper la cómoda rutina de repetir esquemas y aceptar pasivamente metodologías obsoletas, cuando no destructivas del desarrollo integral del niño y adolescente; y vi que la verdadera defensa de los Derechos de ese padre de familia y de ese niño, se la puede ganar y conquistar con los mismos niños y adolescentes, con armas de pensamiento y emoción de tal fuerza que logre impulsar a la acción, pero de una acción que venga de adentro para afuera, para hacer posible la Movilización real, organizada, permanente y participativa, capaz de transformar estructuras.

Y en suma vi que la auténtica "renovación pedagógica" es nada más y nada menos que la historia de una serie de motivaciones que se enlazan, se eslabonan, crecen, abrazan e impulsan a lograr una verdadera promoción humana en nuestra sociedad, y por humana, trascendente; que será tanto más fuerte y efectiva, cuanto más se enraice en el mismo corazón del niño y adolescente que hacen suyos los proyectos, experiencias y programas que pueden significar un escondido punto de apoyo para lograr la sensibilización de nuestra humanidad hacia las transformaciones sociales necesarias ❑

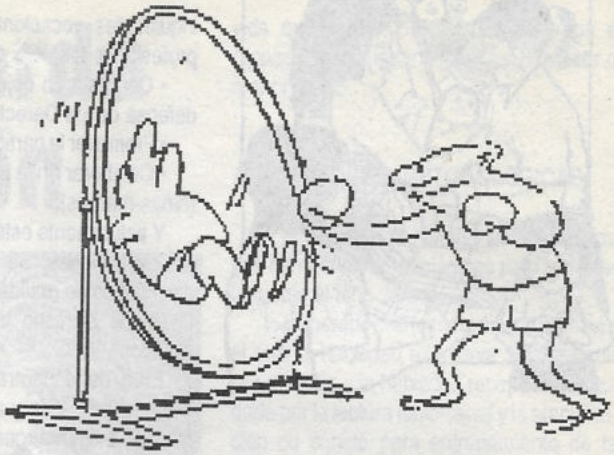
NOTAS

Fuente bibliográfica: Derechos del Niño de Leonardo Higueras y equipo del COPH. Lima 1989. UNICEF. Ministerio de Educación C/C. Versión didáctica y adecuación de los Derechos Universales del Niño, a las realidades peruanas.

1. Ver archivo COPH: *Encuesta de autoexploración,* donde los mismos alumnos constatan la problemática, elaboran o adecuan los ítems, aplican, evalúan y gratifican.

2. Campañas de capacitación de Orientación y Bienestar del Educando, que el COPH propició desde 1977, con Universidades del Norte peruano.

Mirándonos al espejo



Proponernos educar en derechos humanos supone cuestionar permanentemente nuestra práctica cotidiana... y dejarnos cuestionar por las exigencias que vamos descubriendo. La autora, docente de enseñanza media, nos ofrece estas reflexiones desde su experiencia en la educación formal.

Isabel Achard
Uruguay

De vez en cuando conviene mirarse al espejo. Quizá no estamos reflejando la imagen que nos atribuimos... También los docentes tenemos que enfrentarnos a menudo con este amigo, para ver cómo nos presentamos ante los demás, qué ofrecemos a nuestros alumnos... Hoy voy a compartir con ustedes esta experiencia, en relación con la educación en Derechos Humanos.

Al pretender educar en Derechos Humanos he ido descubriendo algunas exigencias fundamentales, que básicamente he reducido a tres.

NECESIDAD DE UNA EDUCACION EN VALORES

Aunque cada vez son menos los docentes que manifiestan abiertamente que "educar es informar a los alumnos, trasmitirles conocimientos", debemos reconocer que muchas veces, es eso lo que constatamos en nuestra práctica cotidiana concreta. Si observamos la totalidad de clases que se dan en el transcurso de una semana en una escuela u otro centro de enseñanza formal, podríamos confirmar un alto porcentaje de clases —al mejor estilo tradicional enciclopédico—, en las que el profesor se limita a volcar sobre sus alumnos una serie de contenidos que ellos deben memorizar o recordar para repetir luego en el momento de la evaluación. Evaluaciones que premian sólo la facilidad de palabra, la rapidez de la respuesta o la buena redacción y el ejercicio de memoria y descuidan la creatividad, el razonamiento y la reflexión personal, la capacidad crítica y el respeto en el ejercicio del diálogo iluminador.

Afortunadamente, el enfoque actual de la educación abarca al ser humano integralmente, en un proceso de formación que se prolonga a lo largo de toda su existencia. Desde esta perspectiva, resulta sumamente importante definir qué orientación tendrá este proceso, y es aquí donde nos encontramos frente a la elección de los valores que han de regirlo.

La inspiración humanista y democrática de la educación que hacemos nuestra tiene como pilares fundamentales: la dignidad de la persona humana, la igualdad y la solidaridad; el reconocimiento de la capacidad de las personas de decidir su proyecto de vida y orientar su propio destino, así como la creación del ambiente físico-social apropiado para lograr su plena realización. Fácilmente nos pondremos de acuerdo en nuestros grupos acerca de la primacía que hemos de dar a estos valores. Pero el problema desafiante y concreto que se nos plantea como educadores es cómo ayudar a nuestros alumnos a escoger, en cada situación que se les plantea, aquellos valores que consideran enriquecedores para sí y la humanidad.

Debemos tener claro que los valores no pueden ser aprehendidos en teoría sino que deben ser vividos, experimentados, por cada uno de los educandos y por el grupo para poder verdaderamente comprenderlos y finalmente tomar la decisión personal de hacerlos propios y asumirlos o desecharlos.

A partir de mi experiencia docente, he podido observar lo provechoso que resulta rescatar con el grupo aquellos pequeños acontecimientos o iniciativas positivas de la comunidad o de la vida cotidiana de alguno de sus miembros, para ir identificándonos con determinados valores a través de un ejercicio de valoración colectiva.

Experiencias de este tipo ayudan también a crear una conciencia optimista respecto a la posibilidad de servir a la comunidad en algo concreto y salir de la pasividad del que espera que las soluciones a los problemas sociales "vengan dadas desde arriba".

UN ENFOQUE GLOBAL DE LAS ASIGNATURAS

Varias veces he sentido que grupos de docentes, motivados por el tema de los Derechos Humanos, reclaman al sistema educativo

la inclusión de una unidad temática sobre los mismos en el programa de alguna asignatura, en particular en nuestro país, se señalan como las más adecuadas, Educación Cívica o Derecho.

Frente a estos planteos, me parece importante destacar que la tarea de educar en los Derechos Humanos no puede asignarse con exclusividad a una determinada asignatura, sino a la educación en forma global y al sistema educativo concebido como institución social. Y esto, porque la conciencia colectiva que la práctica de los Derechos Humanos requiere, se va constituyendo a través de una educación sustentada en la praxis permanente de la participación y el diálogo esclarecedor, en la dinámica del trabajo diario, en las relaciones que se establecen, en los vínculos y contactos con la comunidad a nivel barrial, local, regional, nacional...

La auténtica promoción de la participación está en la base de la educación en Derechos Humanos y supone el cultivo de la conciencia crítica y la superación de la indiferencia de los grupos ante las graves deficiencias económicas, sociales y culturales que afrontan nuestros pueblos.

Este enfoque puede y debe tener lugar en todas las asignaturas y nos permite llegar al convencimiento de que desde nuestro específico trabajo educativo estamos asumiendo nuestra responsablidad comunitaria hacia la construcción de una sociedad más justa.

UNA EDUCACION INTEGRAL, NO SOLO ACADEMICA O TEORICA

Entre el nivel intelectual, académico y la práctica vital de cada uno se nos presenta reiteradamente el desafío de salvar las brechas que normalmente se establecen. Este desafío nos exige procurar que la clase sea una fuente de experiencias vivenciales de los Derechos Humanos, no sólo un laboratorio de análisis de la realidad local, continental o mundial con respecto al tema estamos desarrollando.

¿Cómo lograrlo?

Proponiéndonos pequeñas metas de convivencia que contemplen el ejercicio de los derechos estudiados. Podemos proponernos, por ejemplo, algo tan simple como:

Promover la participación de todos los compañeros

— escuchando con respeto los aportes de cada uno,

— dando la posibilidad de intervenir a aquellos que son naturalmente más tímidos,

— proponiendo tareas de equipo,

— creando una cooperativa de material y apuntes de clase,

— ...evaluando periódicamente entre todos el esfuerzo que se vaya realizando y los logros obtenidos, así como los obstáculos encontrados.

Vivencias como ésta nos permiten, a la vez, mejorar nuestra práctica de los Derechos Humanos y comprender las dificultades reales que existen para su implementación generalizada. En la misma experiencia descubrimos nuestras propias resistencias a la vigencia de esos derechos y, por tanto, un área concreta de trabajo básico indispensable para superarlas.



VIGENCIA Y ACTUALIDAD DE UN DESAFIO

El mundo actual está evolucionando con enorme rapidez. El crecimiento de la población mundial y el desarrollo de la capacidad de destrucción del medio ambiente nos aproximan a una época donde los problemas ya no son individuales o grupales, sino que, alcanzan tal magnitud, que han de afrontarse en forma unitaria y global. Podemos afirmar que hoy la cooperación entre los hombres no es ya sólo un anhelo moral, sino una necesidad para sobrevivir.

La promoción de los Derechos Humanos constituye el motor ideológico del nuevo orden mundial, la única garantía de la justicia y de la paz... Sin embargo, no debemos olvidar que partimos de dos situaciones evidentes que, hoy por hoy, son contradictorias: el ejercicio de los DD HH corresponde al hombre —individual o colectivamente considerado— pero su garantía, defensa y puesta en práctica pertenece —en gran medida— a los Estados y/o a los grupos políticos o económicos que disponen de forma efectiva de los resortes del poder.

Nuestro esfuerzo pretende encaminarse a salvar esta distancia o contradicción. Sentimos que el desafío de concretar la plena vigencia de los DD HH nos involucra a todos, en tanto somos integrantes de esta sociedad. Desde esta óptica, ningún esfuerzo que se realize en este sentido —por pequeño que parezca— pierde significado sino que, por el contrario, reafirma la necesidad de cambiar de actitudes y poner manos a la obra para construir —desde donde estemos— este nuevo orden mundial que cada vez se torna más imprescindible ❑

La persona sorda y su promoción

El hombre es esencialmente productor y consumidor de signos. Esto lo hace único en la creación. Mediante el lenguaje la persona humana se representa los seres, los objetos, los sucesos, puede captar la realidad y disponer de ella.

Las personas sordas tienen la posibilidad (derecho) de un peculiar desarrollo del lenguaje, tanto a nivel expresivo como comprensivo (incluido el lenguaje interior y algunos procesos cognitivos) a través de diferentes métodos y canales que de ninguna manera reemplazan el valioso sentido de la audición.

Leonora Leng Rubilar
Chile



SUPERO SUS LIMITACIONES
Beetoven siendo sordo compuso música inmortal. (Demos la oportunidad a otros)
MO.NA.VI.

Una de las funciones importantes del lenguaje es la de servir de vehículo al pensamiento. Al interactuar con otros, el lenguaje hace posible la comunicación de estados de ánimo, sentimientos y emociones y conduce al crecimiento del ser interior. El diálogo con nosotros mismos, con los demás y con Dios nos descubre la propia vocación: la de ser hombres.

Gracias al oído la persona se adapta al medio y recibe información sonora diversa que la mantiene conectada al ambiente. Un ejemplo de lo expuesto lo constituye la calma que produce en un niño de pocas semanas escuchar la voz reconfortante de la madre con todos sus matices que le comunican afecto, seguridad y sentimientos diversos.

Las señales sonoras y los acontecimientos orales que suceden a diario —remotos o no en el tiempo y el espacio— y de los cuales participa directa o indirectamente (ya que la audición funciona ininterrumpidamente), influyen en el desarrollo de la personalidad, del lenguaje y de la cultura, además de regular la conducta. Este hecho tiene gran importancia psicológica porque permite al individuo sentirse integrado al medio en el cual está inmerso.

La audición tiene una función por excelencia humana; "la comunicación", que se realiza naturalmente por medio del lenguaje oral.

Al interactuar con los demás por medio del lenguaje, se alcanzan importantes logros: asimilación cultural, promoción humana, integración social, todo lo cual se traduce en realización personal.

La sordera, que es un déficit que pasa desapercibido para muchos (ya que no se ve a primera vista) causa serios problemas en todo el ámbito de la persona. Los sentimientos de soledad que experimenta un individuo sordo, la frustración que le causa la incomunicación, el no poder establecer un contacto libre y en forma natural pertenecen a la situación del no oyente. Con esta realidad las oportunidades de participación en la vida que tienen los individuos sordos e *hipoacúsicos* quedan limitadas en mayor o menor grado.

ALTERNATIVAS METODOLOGICAS

A lo largo de la historia han aparecido dos corrientes metodológicas para enseñar lenguaje al niño sordo:

1. *El método oral* (o método oral puro): en el cual la habilidad expresiva estaría dada por el habla y la habilidad receptiva estaría dada por la lectura labio-facial y la amplificación de sonido para entrenamiento de la audición residual.

2. *El método gestual:* que utiliza para la emisión y recepción de mensajes el *lenguaje gestual,* signos convencionales para una determinada comunidad de sordos: cada palabra o concepto se expresa con una configuración de la mano y un movimiento determinado (esto varía de un grupo a otro).

Este método considera también el *alfabeto dactilológico:* se deletrean las palabras a través de un código establecido de antemano (alfabeto manual). También aquí se utiliza en parte la metodología oral, pero predomina lo anteriormente mencionado.

Con respecto al segundo método: la comunicación gestual, por sí sola, no permite a las personas sordas integrarse a la comunidad de oyentes y a la sociedad en general. Sin embargo, esa es su primera lengua, su "lengua materna", la que usan espontáneamente desde los primeros años de vida, con la cual se sienten más cómodos y la que les permite una comunicación más fluida con sus pares sordos.

Las investigaciones realizadas en Estados Unidos sobre el lenguaje gestual demostraron que éste poseía una estructura compleja, una gramática altamente articulada y ya es aceptada oficialmente con el status de lengua. En una charla dictada por la Doctora Margarita Gómez Palacios, de México, sobre genética y educación ha mencionado que el lenguaje gestual permite el desarrollo de más estructuras cognitivas lo que posibilita al niño desarrollar al máximo su capacidad de conocimiento.

En un Congreso Internacional sobre Educación Diferencial realizado en Chile, el Dr. en sociolingüística James Woodward ha

señalado algunos descubrimientos recientes acerca del lenguaje de señas; éste no es universal, tiene que ser aprendido como cualquier otra lengua yb no es dependiente de la estructura del lenguaje hablado. Mientras que el tiempo de adquisición de la lengua hablada es alrededor del año de vida, las últimas investigaciones al respecto muestran que los niños sordos (hijos de padres sordos) adquieren el idioma a los 6 meses de edad.

El lenguaje de señas de Chile tiene una relación con el lenguaje de señas del francés y del español. Esta lengua ha enseñado mucho a los lingüistas respecto al lenguaje oral y es importante su reconocimiento en todo lugar donde existe una comunidad de personas sordas.

Cabe señalar que las personas sordas desean adquirir ambos tipos de lenguaje, con énfasis en la comunicación visual (lectura y escritura) porque pueden utilizarlo más fácilmente. Ninguna lengua particular debe interferir con el aprendizaje de otra. Además no hay ningún educador especialista partidario de un método en forma exclusiva.

En Chile el método más usado es el primero. Sin embargo, cabe hacer notar que la lectura de labios es asequible, en el caso de un buen lector, sólo en un 50%; el resto de los sonidos del emisor han de ser suplidos o adivinados, debido a que no todos los *fonemas* son visibles en los idiomas. La eficacia de tal ejercicio depende de la habilidad de la persona no oyente, de la posibilidad de ingreso temprano al sistema educativo, de las oportunidades que se le hayan brindado, de su nivel socio-cultural, de su cociente intelectual y de la riqueza en su interacción con el medio circundante. Recordemos, además, que no todos modulamos adecuadamente. Por otra parte, como emisores, no todos los niños y/o adultos sordos logran un hablar inteligible para los demás: presentan, por lo general, problemas de ritmo, entonación, articulación.

Para que los niños sean capaces de desempeñarse con el método oral, se requiere un diagnóstico precoz de su déficit: 1 1/2 a 2 1/2 años de edad, aproximadamente, un pronto inicio en el proceso rehabilitador, núcleo familiar preparado, estudio audiológico para implantación de prótesis auditiva, etcétera. Más adelante estos niños podrán integrarse en los colegios para oyentes y participar de la enseñanza común, de acuerdo con sus posibilidades.

LA INTEGRACION AL MEDIO

Hay diferentes grados de integración en la educación del niño sordo e hipoacúsico. Desde el punto de vista filosófico-antropológico, el grado de éxito que tenga la integración del individuo sordo en cualquiera de los niveles educativos, debe considerar, por encima del aspecto cognitivo, el desarrollo psicológico, emocional-social que la persona logre. La persona desarrolla sus potencialidades y se capacita para actuar en la sociedad en contacto con sus padres, inmerso en una comunidad, aprovechando las oportunidades que ésta le brinde. Los niños sordos pueden adquirir de sus pares oyentes modelos de comportamiento adecuados, al compartir juegos, experiencias del diario vivir y el aprendizaje en el aula. Todo esto contribuye a que el niño alcance una mayor madurez social y emocional. El individuo realiza una adaptación al medio en equilibrio con su realización personal.

Considerando la teoría psicogenética del conocimiento basada en Jean Piaget, los niños sordos podrían desarrollar y/o completar sus estructuras internas de pensamiento más rápidamente mediante acciones transformadoras gracias a la interacción con grupos de niños oyentes. En lo concerniente al lenguaje, esto se traduce en una mayor competencia lingüística: enriquecimiento de léxico, uso de reglas propias de una determinada lengua, expresiones en uso, etcétera. Este tipo de integración además, educa y sensibiliza a los oyentes para la aceptación de personas limitadas, lo que origina un mejor comportamiento de los individuos en la sociedad.

Sin embargo, es necesrio considerar la importancia que tiene el hecho de que le niño sordo integrado tenga contacto con sus pares sordos, puesto que así se identifica con ellos, puede manejarse con su lengua y es ayudado a tomar conciencia de su déficit dándole oportunidad para asumirlo.

Modelos de integración



Nota: En sentido ascensional el gráfico va de menor a mayor grado de integración.
Los niños sordos se ubican en una u otra franja, dependiendo de factores tales como ingreso temprano al sistema educativo especial, habilidades personales, oportunidades sociales y un adecuado grupo familiar.

La comunicación total

Principios

La filosofía de la C.T. tiene los siguientes principios:

— Aceptar la sordera como diferencia y no como una deficiencia que superar.

— Aceptar la filosofía de la educación del sordo en la cual todos los métodos de comunicación: visual, oral, manual y auditivo son complementarios e integrativos.

— Entender a qué apunta el proceso de comunicación y lograr el establecimiento de una comunicación real y efectiva para permitir una evolución social, cultural, personal.

Fundamentos

— La C.T. exige una mente flexible.

— La C.T. considera al ser humano en forma global.

— La C.T. significa que una persona debe ajustarse a la situación de aquella que recibe el mensaje para que haya comunicación.

— La C.T. requiere que los individuos que participan en una situación comunicativa estén conscientes de las capacidades y limitaciones de cada uno.

LA EXPERIENCIA CHILENA

Chile fue el primer país de Latinoamérica que creó una Escuela de Sordos el 27 de octubre de 1852, como una contribución del Estado. Posteriormente la sociedad ha creado: la Asociación de sordomudos de Chile, hace cincuenta años; el Instituto de la sordera donde existen talleres laborales para sordos, creado por el Dr. Jorge Otte Gabler; la Corporación de Padres y Amigos de los sordos (Effeta).

En Chile se ha instaurado la metodología oral en todas las escuelas del país, metodología que es la impartida en la Universidad Metropolitana en la Carrera de Educación Diferencial con Mención en trastorno de Audición y Lenguaje, creada en 1967. Sin embargo, hay un gran porcentaje de niños que al no reunir los requisitos indispensables para lograr éxito con esta metodología, quedan marginados de alcanzar un buen desarrollo en lo pedagógico, emocional y social.

En Temuco, ciudad situada al sur de Chile, se está empleando la comunicación total en una Escuela Anglicana para niños sordos desde el año 1985. La experiencia es la primera realizada en Chile y ha dado buenos resultados.

La Universidad Metropolitana ha incluido en la especialidad de Trastornos de Audición y Lenguaje de la carrera antes mencionada, un ramo que contempla la enseñanza del lenguaje de señas el cual es impartido por un adulto sordo. Asimismo, se está realizando en esa Universidad una investigación respecto al lenguaje de signos usado por la comunidad de sordos de Santiago de Chile.

La Asomuch (Asociación de sordos-mudos de Chile) imparte cursos de lenguaje de señas para personas sordas y oyentes interesados en la materia.

En la Escuela Municipal de Santiago para Niños Sordos, F Nº 80 "Santa Laura" (método oralista), a petición de los padres e iniciado por Effeta, se está llevando a cabo un Proyecto de Catequesis para los niños, desde el año 1988.

Las Misas son realizadas en la línea de la Comunicación total, ya que tanto el sacerdote como los laicos que colaboramos en esta pastoral, hemos comprobado la importancia de realizar para ellos esta evangelización desde su lengua materna.

Interesa destacar la exitosa experiencia de integración de alumnas sordas en el Colegio teresiano Pedro de Valdivia de Santiago, con educación personalizada.

Una para

Esta experiencia se realiza actualmente en las escuelas Nº 848 y 893 de la ciudad de Reconquista — Santa Fe, Argentina.
Las dos primarias estatales han hecho confluir en la realización de estas actividades a diversos profesionales del Instituto Superior del Profesorado, del Hospital Central, asistentes sociales, méticos, estudiantes y docentes.

Delia Nardin

COMUNICACION TOTAL: UNA ALTERNATIVA DE RESPETO AL SER DE LA PERSONA SORDA

La comunicación total pone a disposición de la persona sorda todas las formas de comunicación que están a su alcance y que pueden utilizarse individualmente o en forma combinada: el habla, la lectura el labio facial, la escritura, la audición residual por medio de audífonos, la expresión corporal, etcétera. La comunicación total no es un método más, es una filosofía que consiste en el uso de todos los métodos de comunicación disponibles para que el niño y el adulto sordos adquieren lenguaje y puedan comunicarse con otros.

Algunos autores como David M. Denton y Margaret S. Kent han estudiado el problema y consideran que los niños pequeños han de ser iniciados en el hogar con el sistema de señas el cual puede evolucionar hacia un sistema de lenguaje diferente dependiendo de la habilidad del niño y entusiasmo de los padres. Ellos deben estar preparados en este aspecto para asistir a sus hijos en la mejor forma y cooperar así con la rehabilitación que realiza el plantel educativo especializado, deben aprender el lenguaje de señas que usa la comunidad de sordos adultos, practicarlo con sus pequeños hijos y estar atentos a las otras formas de comunicación. Poco a poco el niño evolucionará hacia otros sistemas de comunicación en los que se da cabida a nuevos elementos y a la comunicación en general.

Lo importante es que desde el comienzo se establezca una comunicación real con el niño para que se sienta comprendido, apoyado y aceptado. De este modo se da la posibilidad de que crezca en un ambiente cálido y acogedor, con un lenguaje estimulante.

Con esta filosofía de C.T. es el propio no oyente quien elige la forma de comunicarse (dependiendo de sus posibilidades) y el oyente por su parte debe respetar las decisiones de la persona no oyente. Recordemos que lo más importante no es el medio, sino el fin, que es la comunicación, lo que en definitiva estimula el aprendizaje y el esfuerzo.

1. "La sordera en la primera y segunda infancia", 1977 Editorial Médica Panamericana S.A.



respuesta válida tiempos de desafío

El sistema educativo primario se halla, en nuestro país federalizado. Por ese motivo cada provincia fija su política educativa.

Entre los objetivos propuestos para la educación primaria provincial figuran los siguientes:

— Formación integral del alumno.

— Conocimiento profundo de la realidad.

— Fortalecimiento de la conciencia nacional.

— Responsabilidad educativa de las comunidades.

Frente a estos grandes objetivos surgió en nuestra escuela (una escuela primaria estatal, ubicada en la periferia de la ciudad de Reconquista) la pregunta medular: ¿qué significado tienen estos enunciados para una escuela como la nuestra? A medida que fuimos profundizando fuimos definiendo la implicancia de estos objetivos en nuestra realidad. Finalmente consideramos que todo nuestro accionar debería apuntar fundamentalmente a ayudar al niño a articular sus posibilidades (con sus matices, límites, riquezas y virtualidades) frente a la realidad social (compleja, dura, difícil pero verdadera, real) en la que debe aprender a manejarse con sus limitaciones y con sus riquezas.

Con este objetivo como horizonte se comenzó una pequeña experiencia durante el año 1988. A través de ella se trató de que los alumnos, los docentes y la comunidad educativa en general, descubrieran el mundo circundante, aceptando la realidad y buscando respuestas válidas a sus problemáticas. El objetivo se canalizó a través de la adecuación de los contenidos y las actividades, todo lo cual supuso un gran esfuerzo.

No es nuestra intención ahora describir esta experiencia sino que deseamos transmitir sólo una de las respuestas válidas encaradas a lo largo de este proceso. Esta acción nació después de sensibilizarnos con mayor fuerza —gracias a ese conocimiento del mundo circundante— de un viejo y conocido problema: los niños con dificultades para el aprendizaje.

NACE UN SERVICIO INTERDISCIPLINAR

Al enfrentarnos con el problema se pensó que una posible solución se podría hallar en el apoyo docente de los estudiantes de Magisterio del Instituto de Profesorado que funciona en nuestra ciudad. Recibimos una respuesta de total apoyo de parte de los directivos del mismo y de esa manera pudimos contar con jóvenes que cumplieron un rol de auxiliares docentes.

A partir de esta experiencia, y de otra realizada en el área de salud en una escuela marginal, los profesionales y docentes que las venían apoyando decidieron constituir un equipo multidisciplinar de servicio. El proyecto partió de la evaluación y sistematización de las dos experiencias mencionadas aunque significaba un paso más como respuesta a las necesidades de la comunidad.

El equipo multidisciplinar quedó integrado por una médica pediatra, una psicóloga, una asistente social, una psicopedagoga, y una profesora de ciencias de la educación. La denominación es: Servicio de Asesoramiento en Salud Escolar (S.A.S.E.).

EL SASE (SERVICIO DE ASESORAMIENTO EN SALUD ESCOLAR) EN MARCHA

La originalidad del enfoque del SASE se halla en la articulación del área de educación y del área de salud. Tradicionalmente estos campos han sido enfocados separadamente. De allí que el aporte original de este trabajo radique en que acciona simultáneamente las dos áreas. Y lo hace así porque entiende que la salud es un hecho integral: el niño que no aprende está afectado, de alguna manera, en su salud.

Por otra parte, el trabajo de este Servicio se caracteriza por tatar de encauzar los recursos frente a los problemas detectados. El SASE no es un equipo de investigación de la realidad sino, más bien, un equipo que trabaja sobre la realidad con un cierto rigor científico pero no se queda en el diagnóstico. Esto último sólo significa ver dónde está el problema. El paso siguiente es ver dónde están los recursos para dar solución a ese problema.

Y concretamente, ¿qué es lo que hace el SASE? Trabaja con un enfoque de prevención primaria y secundaria. Hace prevención primaria mediante la difusión de mensajes a través de los Medios de Comunicación. Una de sus campañas se ha denominado: "Un niño feliz hoy; un país mejor mañana".

Por su parte, a nivel de detección (prevención secundaria) el equipo está trabajando en forma piloto en las dos escuelas antes mencionadas. En ambos lugares se toman las poblaciones del primer grado, se las revisa, se las mide, se las pesa, se les toman pruebas de audición y visión y se les aplican algunos tests psicológicos para ver su madurez. A partir de esto se conversa con los maestros sobre los posibles problemas de aprendizaje que pudieran tener estos niños. El SASE coordina en estos casos la labor de médicos residentes (es decir de aquellos profesionales que se encuentran realizando su especialidad en el Hospital de nuestra ciudad). En el caso de que se detecten problemas que necesitan atención médica los niños son derivados al Hospital para su atención.

A nivel de docentes se realiza un trabajo de apoyo y asesoramiento. Además se coordina la labor de los estudiantes del Profesorado de Magisterio que participan en calidad de apoyo docente. Con los estudiantes se trata de que los docentes puedan organizar mejor su trabajo en el aula y, además, que puedan brindar una atención más personalizada a aquellos niños con dificultades.

Desde la escuela: favorecer la participación

En el abanico de posibilidades que se presentan a un joven trabajador social para el desarrollo profesional de su tarea, se encuentra, con un significado muy peculiar, el campo de la educación. Entrevistamos a Marta Benítez, maestra secretaria del Colegio Virgen del Carmen de Vicente López (Provincia de Buenos Aires). Ella acaba de presentar su tesis final sobre "Educación y cambio social".

Raquel Bergeret



—Nos impacta el cariño con que te vimos realizar este trabajo y el volumen del material que has reunido en torno a este tema, pero sobre todo tus ganas de trasmitir lo que has ido descubriendo. Me parece que es como si vieras por aquí un camino seguro para la defensa de la vida. ¿Estoy equivocada?

—No, sin duda la investigación me aportó muchos elementos para ahondar mi específica vocación de servicio social, que en definitiva es servicio a la vida humana desde su dimensión social. Además, me parece que es muy importante vincular cada vez más eficazmente educación y sociedad ya que en la práctica son tan evidentes sus conexiones.

—Tomando como base la lectura de tu investigación queremos acercarte algunas preguntas.

Marta, ¿cuáles eran tus expectativas al comenzar tu trabajo?

—En primer lugar el trabajo tiene una referencia bien concreta a mi propia realidad laboral. Investigar sobre aquello en lo que estás metido tiene algo de apasionante. La expectativa era acercarme más al Barrio de Emergencia de Villa Pelliza para formular un proyecto social para la Escuela Virgen del Carmen a partir del Servicio Social Escolar de la misma. Teníamos conciencia de que, tanto la asistencia social como el trabajo social de concientización, podían ser puestos en cuestión desde la realidad de los grupos marginales, por eso queríamos ahondar en su justificación y ubicarlos en la línea de una auténtica promoción, hacia una vida más digna para todos, más allá que a veces haya que satisfacer necesidades perentorias.

El mayor logro esperado, y creo que conseguido, ha sido el de ahondar en el sentido de nuestra vocación y compenetrarme más con el trabajo que tenemos entre manos.

—¿Y cómo se fue definiendo el camino a seguir?

—En el abanico de posibilidades que se abren a un trabajador

social para el desarrollo profesional de su tarea, se encuentra, con un significado muy peculiar, el campo de la educación.

Son diversas las problemáticas que se presentan en un barrio marginal desde la perspectiva de la educación formal. Por un lado, los conflictos que se plantean a la misma "formalidad": falta de documentación, escolaridad discontinua, deserción, mayor edad, etc. y en relación al aula misma, repitencia con la base de desajustes de conducta y problemas de aprendizaje.

El análisis de cualquiera de estos problemas nos lleva, a partir del niño, al estudio de su compleja problemática familiar y social, así como a una revisión de planes y programas escolares.

Con la investigación pretendimos, desde una situación concreta y acotada, formular algunas propuestas para la planificación de recursos disponibles para atender a estos menores que a veces carecen hasta de lo necesario para subsistir. Partíamos de una inquietud, presente ya en el proyecto educativo de la escuela, y una realidad que se venía trabajando desde el Servicio Social Escolar y desde el compromiso que los maestros y el cuerpo interdisciplinario tiene asumido. Me parece fundamental subrayar esto.

—¿Fue fácil entonces definir los objetivos?

—Sí, dado que, como te acabo de decir, existía una base. Desde el principio estuvo claro que el objetivo central del proyecto debería referirse a lograr una mayor participación de la gente en el ejercicio de sus derechos sociales a partir de la problemática escolar y generar un proceso educativo más allá de las aulas, que lleve a las personas que participan, alumnos y familias, a descubrir sus propios recursos y ponerlos al servicio de la resolución de sus conflictos.

—Explica un poco más...

—Se trata de favorecer su participación en la sociedad a través de aportar datos para el propio conocimiento y el conocimiento de la sociedad en que están inmersos, y a través de la confianza que genera autoestima. Como ves, no hablo de integración a la sociedad, que parece lo opuesto a la marginación que padecen, sino de participación y ejercicio de sus derechos. Esto, que en la teoría lo decimos mucho, en la práctica supone un largo camino que sin duda no es fácil de recorrer.

—Pero, ¿ese trabajo corresponde a la escuela?

—¿Crees que de verdad desde ella se puede hacer algo? ¿No es la sociedad la que tiene que cambiar?

—Creo que la experiencia nos dice que con modestia, con humildad, la escuela sí puede hacer algo; quizá mucho, si está atenta a plantearse las carencias participativas de su población y ofrecer medios "en la medida de lo posible", para hacerla real.

Como ves, digo "en la medida de lo posible" y eso posible es lo que tenemos que indagar y experimentar en cada contexto.

—¿Qué aspectos debe abarcar esa investigación en la práctica?

—Fundamentalmente es necesario analizar los aspectos del trabajo, la vivienda, la salud, la composición familiar, la cultura que cada grupo humano tiene en sus orígenes. El proyecto debe relevar los recursos humanos propios del grupo y de cada persona para promover su integración en un intercambio de valores que favorezcan la convivencia en el barrio y que tiendan a la solución comunitaria de los problemas. Claro que esto nos lleva también a la necesidad de coordinar esfuerzos con centros e instituciones barriales que tengan como objetivo "la promoción de la persona" u otros similares.

Un cambio social a partir de la escuela es posible desde el momento en que aceptamos que aunque ésta se refiere en primer instancia al niño, éste hace referencia ineludible a la comunidad toda y en especial al sistema familiar.

—¿Cómo aparece la familia en tu investigación? Porque uno ve que cada día está más desintegrada ¿no tendría la escuela que prescindir de su consideración?

—Hemos constatado, sí, una gran desintegración familiar, pero no obstante aparece muy claro que los niños hacen siempre referencia a la familia y los abandonos o ausencias de los padres constituyen verdaderos traumas. Es verdad que el 80% de los padres encuestados no se preocupan del comportamiento escolar de sus hijos pero éste es otro desafío a la misma escuela. Los hijos necesitan apoyo afectivo, se necesita capacitar a los padres para ello, y en su caso suplirlos. Lo que es evidente también a partir de los casos de historias de vida que hemos estudiado, es que el afecto juega un papel primordial en el aprendizaje.

La educación es un derecho que muchas veces la familia no ha ejercitado y por ello se ha llegado a este extremo de prescindir de la escuela. Es necesario desde la escuela misma favorecer la participación también en el ejercicio de este derecho que no es sino ofrecer al niño y a su familia un cauce de participación en la sociedad.

El trabajo social desarrollado desde la escuela con esta perspectiva puede ser en cada caso pequeño y limitado pero en la medida que sean muchas las escuelas que van teniendo este enfoque se irán operando auténticos cambios sociales.

—En fin ¿cuáles son a tu entender las prioridades en escuelas como virgen del Carmen?

—Al cabo de nuestro estudio nos resulta evidente que las escuelas que atienden alumnos "villeros" necesitan subsidios que les permita realizar un trabajo asistencial básico, como el servicio permanente de Comedor escolar y el poder atender a necesidades de vestido y calzado que están muchas veces en la base del ausentismo y la deserción. Y para proyectar su acción a la promoción de una participación activa de los adultos en la mejora de sus condiciones de vida, entre éstas, sin duda, una directamente vinculada a la escuela como es la alfabetización. En el barrio el 35% de la población adulta es analfabeta y el 45% sólo llegó a 4° grado.

También vemos que la escuela de la "villa" necesita recursos para asumir un posterior acompañamiento de sus egresados ofreciéndoles la oportunidad de una preparación para su incorporación inmediata al mercado de trabajo con perspectivas de superación de sus condiciones actuales ❑

Vivir la tercera edad: ¿un derecho negado?



Carencias económicas que afectan a todo lo cotidiano, soledad falta de integración en la familia, problemas de salud... ansias de participar en la sociedad, necesidad de dar y recibir... Desde Uruguay país atípico en América latina por su "envejecimiento demográfico" en un continente joven, las jóvenes autoras nos presentan luces y sombras de la tercera edad.

María Laura Conde
Carolina Mancini
Uruguay

La sociedad uruguaya es demográficamente distinta al resto de América latina.

Frente a un porcentaje de sociedad juvenil que en muchos casos constituye hasta un 50% de la población total, en Uruguay los jóvenes son sólo el 15%. Los Censos Nacionales de Población demuestran que en el largo período comprendido entre 1908 y 1975, el proceso más significativo de nuestra población ha sido el llamado "envejecimiento demografico".[1] En parte, este hecho se produce porque nuestro país se encuentra entre las sociedades americanas con mayor expectativa de vida.

Cuando es muy posible que todos nosotros lleguemos indefectiblemente a la tercera edad, descontando las excepciones que lógicamente existirán, también aquí nos preguntamos: ¿cuál es la situación de esta nueva franja etaria?, ¿qué cabida encuentran en la sociedad?, ¿cómo se integran en su familia?, ¿qué sentido encuentran a la vida?

No pretendemos presentar una investigación sociológica sobre la situación de la vejez en nuestro medio. Nuestra intención ha sido simplemente recoger testimonios y vivencias en contacto directo con una realidad tangible que aunque no vivimos en carne propia no podemos desconocer.

Para internarnos en esta realidad, fuimos al encuentro de los que generalmente son llamados "pasivos". Un nombre que de antemano los margina de la vida activa cuando aún tienen mucho que dar.

En esta apasionante indagación hemos podido constatar que el anciano es capaz de hacer muchas cosas. Con una gran dignidad, muchos sienten la necesidad moral de devolverle a la sociedad todo lo que la sociedad les dio colaborando activa y eficazmente con el aporte de una sabiduría que hay que vivir para tenerla.

En el diálogo con los protagonistas del tema que nos ocupa fuimos descubriendo una doble realidad. Por un lado, aquellos ancianos, que bien podrían ser nuestros abuelos, nuestros vecinos, o nosotros mismos con el paso del tiempo, que están sumidos en la soledad, abrumados por problemas económicos y se sienten relegados. Y en contraposición, aquellos otros que comparten la misma situación, una situación tan injusta como real, pero no se dejan abatir y apuestan a experiencias concretas de participación, de actividades, de mantenerse "vivos" a pesar de los problemas. Estos nos han ofrecido razones para vivir.

La realidad callejera

Simplemente salimos a la calle con un grabador, a charlar con un ama de casa que barre la vereda, con el que espera un ómnibus, con el estudiante que sale del liceo, o con las personas que esperan en la Caja de Jubilaciones...
¿Qué visión tienen ellos de la situación que vive la tercera edad?
Recogimos los siguientes testimonios:

SUSANA, 24 años, catequista y estudiante.

— ¿Cuál te parece que es la situación real de la tercera edad?

— Es una edad muy desatendida, no sólo económicamente sino en cuanto a atención de la familia y afectivamente. También creo que hay problemas de integración, me refiero a sentirse útiles... son bastante olvidados, aunque son mayoría en cuanto a porcentajes de población.

— ¿Hay posibilidades de implementar medios para que ellos se integren?

— Los medios económicos nos frenan, pero hay experiencias y búsquedas que pueden llegar a ser muy buenas.

RUBEN, 40 años, profesor.

— En general, la sociedad está basada, al igual que sus valores, en dejar de lado al anciano, se lo relega, no se le dan recursos para que pueda desarrollar actividades de su edad, siempre tienen que estar dependiendo de sus familiares más jóvenes, y no tienen independencia ni actividades para ellos mismos.

— ¿Y problemas de integración?

— Bueno, desde el momento que es anciano, tiene problemas de salud, problemas en sus facultades mentales, los reflejos no son los mismos que cuando eran jóvenes, y por lo tanto a veces cuando hay familias que son numerosas se convierten en una carga, aunque no tiene por qué ser así...

DORA, 76 años, jubilada.

— ¿Cómo vive usted esta etapa de su vida?

— Vivo mal por las cosas que están pasando, cada vez estamos peor. Trabajamos toda una vida, y ahora en vez de estar mejor estamos peor...

CELIA, 67 años, jubilada.

— ¿Cree que las personas de la tercera edad sufren problemas de integración?

— Yo pienso que eso tiene que darse, porque los jóvenes están haciendo su vida y nosotros tenemos la nuestra que es diferente.

EMILIO, 75 años, jubilado.

— Yo vivo desesperado porque cada vez la plata me alcanza menos, no sé cómo voy a hacer para salir a flote... estoy comiendo pan m'hija ¿no ves?...

PRUDENCIO, 81 años cronista jubilado.

— ¡Yo estoy espléndido! Tengo 81 años y aquí me ven, claro que vivo muy moderado.

— ¿Cómo ve la situación de la tercera edad en general?

— Viven quejándose. Miren, yo tengo divertículos hace ocho años, pero les estoy ganando, si ellos no se van, yo los aguanto.

GLADYS, 55 años.

— Hay gente que está muy desamparada porque el gobierno no ha hecho nada, ni siquiera darles vivienda, los han dejado de lado a todos.

JULIO, 50 años.

— Creo que es fundamental el problema económico, pero también hay problemas de soledad de la gente anciana que no tiene dónde estar.

JOSE LUIS, 16 años, estudiante.

— En general pasa que los matrimonios jóvenes con hijos ven que los viejos son una molestia, entonces más que ayudarlos, los apartan.

ADRIANA, 32 años empleada.

— Sí, en la mayoría de los casos los rechazan porque molestan, o porque el núcleo familiar trabaja, porque tienen niños y la casa es chica...

Estas páginas están escritas más con vida que con palabras... En la charla callejera nos fuimos impregnando de esa realidad social que pinta en la mayoría de los casos un panorama oscuro. Esa situación negativa que aqueja a la tercera edad, no es simplemente un tema a abordar, es un hecho que pudimos comprobar mediante experiencias personales concretas.

Carencias económicas que afectan a todo lo cotidiano, soledad, falta de integración en la familia, distanciamiento con los jóvenes, problemas de salud, falta de recursos para una atención digna, ansias de participar en la sociedad... ¿Es que acaso vivir plenamente en la tercera edad es un derecho negado?

Buscando cauces de participación

"Se es joven, o mejor dicho no se es todavía viejo, cuando se conserva la capacidad de iniciativa, y se resiste a la apetencia por permanecer apoltronado en un sillón"

Rodolfo V. Talice[2]

Así ilustra el Dr. Talice una actitud diferente ante la vida, la de aquellos que no se resignan a permanecer inmersos en los problemas diarios. Esta es la otra parte de la realidad que percibimos: grupos de abuelos que se reúnen, gente que se nuclea en torno a actividades concretas, teniendo como fin buscar espacios fuera de lo cotidiano, no limitarse a una vida monótona donde los problemas salen a relucir siempre.

Así nos decían Marta, Jorge y Claudio, integrantes de un club de abuelos: "El mensaje debe ser de esperanza, no importa la edad que se tenga. Es importante que la gente se sienta siempre con ganas de hacer algo, que no se queden, aunque estén doloridos, enfermos... siempre se puede dar un mensaje de esperanza, porque en la vida todo lo que se tiene sirve. Si estás dolorido y tenés fe, lo volcás para arriba y el dolor hasta parece que desapareciera... Tú te movés y todo es negetivo, entonces hay un desafío en la vida que cumplir. Estamos en la vida para otra cosa, no todo es negación; hay que encontrarle la vuelta, pero no encontrarla artificialmente, sino fundamentada en algo."

UNI 3... "PRODUCIMOS ALEGRIA DE VIVIR"

Entre la soledad y el olvido de tantos, hay experiencias diferentes que apuntan a una mejor calidad de vida. No se trata de utopías ni proyectos de futuro, sino de una propuesta real que se está llevando a cabo en nuestro país bajo el nombre de UNI 3.

Dialogamos con la Sra. Alondra Bayley de Algazi, directora de esta "Universidad para adultos-mayores".

—¿Desde cuándo funciona UNI 3 y cómo surge la idea?

—Surgió en Montevideo como una réplica de las Universidades que aparecían en Europa en ese momento y que procuraban hacer un enfoque nuevo del "adulto-mayor" como sujeto de la educación y no como objeto. Porque él no recibe pasivamente la educación; entendemos que educador y educando intercambian experiencias en una relación bipolar, ya que cualquier propuesta determina una respuesta, que a su vez retroalimenta esa relación.

Los adultos fueron los desconocidos de la historia. A principios de este siglo, cuando las ciencias avanzaron, se prolongó la vida del hombre 30 años. Ocurre que la sociedad no tenía cabida para esta nueva condición. La condición del adulto en la familia y en la sociedad era la de ser jubilado. Entonces estos dos elementos: prolongación de la vida y jubilación hacen que aparezca una franja etaria que va de los 55 a los 85, 90 o más, que está fuera de todos los programas educativos de la sociedad, de todos los programas de recreación, de todas las instancias de crecimiento, de participación, de alegría y de vida realmente vivida.

—¿Entonces al anciano qué caminos le quedan?

—Le queda el camino de dirigirse a lo que fue surgiendo como respuesta. Pero hay que tener en cuenta que el factor económico y el problema de vivienda dificultan un poco el acercamiento de la gente. Ambas situaciones crean malestar y todo esto determina que surjan las llamadas "casas de salud", cuando en realidad son "morideros".

Hay algo que recién ha sido descubierto por las ciencias del hombre y es que el adulto que va a esos lugares tiene la misma inteligencia que tenía a los dieciocho años y es sano. En una conferencia que hubo en viena en 1982 se estableció que de 100 adultos mayores sólo 9 podían presentar arterioesclerosis. El resto estaría en condiciones perfectas para poder mantenerse activo. Todas esas condiciones modifican el estereotipo. Aparece el adulto ya no como un viejo chocho, sino como una persona de incalculables posibilidades.

Es así que Pierre Vellas abre las puertas de la Universidad de Tolouse, para que entren los que quieran ir, sin exigirles ningún documento; y se llena la Universidad. Esa es la primera Universidad de la Tercera Edad en la historia del hombre, y de ahí sale todo el movimiento universitario mundial.

—¿Y concretamente la uruguaya, cómo surge?

—La primera fue la de Tolouse, luego vino la Universidad de Ginebra, y nosotros tomamos el ejemplo de la de Ginebra. Intentamos trasladarle mecánicamente pero la gente se encargó de adaptarla a nuestra realidad.

—¿Y qué tipo de actividades realizan?

—Son talleres de actividad participativa, por ejemplo cursos de literatura, de filosofía, de teatro, francés, tapiz, expresión corporal y salidas guiadas a diferentes puntos de la ciudad. Y luego tenemos docencia universitaria en que se trata de actualizar en ciencia, tecnología, artes, a través de disertaciones. Todo esto apunta a

poner al adulto en condición de enfrentar a los hijos, los nietos, o una reunión; cualquiera sea el nivel, ser capaz de participar y no quedarse callados. Apuntamos a que la gente se siente respetada como persona, recuperada.

—¿Qué condiciones son necesarias para ingresar a UNI 3?

—No exigimos ningún documento de enseñanza previa. Además UNI 3 es totalmente laica en materia religiosa y política. Aquí nadie habla de muerte, ni de enfermedades. Aquí no se habla de dólares, porque hay tantas cosas de qué hablar, tanto tema, que no cabe.

—¿Cómo se sustenta UNI 3?

—Tiene una comisión fomento: da el que quiere, lo que quiere y cuando quiere, y si no da nada no pasa nada. Todos los profesores hace ocho años que trabajan, y todos lo hacen gratis; y no faltan jamás, ellos concurren con la preocupación de venir, mucho más que si se les pagara, vienen porque aman la obra.

UNI 3 no tiene recursos, pero eso no importa, el recurso es el humano.

—¿Qué produce UNI 3?

—Produce INVESTIGACION SOBRE EL ADULTO MAYOR, que no la hay a nivel médico en el mundo. Hay libros sobre enfermedades, pero sobre las características del adulto que nunca va a una clínica porque está sano, la medicina no sabe nada. El adulto mayor sano es el gran ignorado.

También produce CONOCIMIENTO DEL ADULTO MAYOR, de sus capacidades, potencialidades, de sus intereses. Fíjense que las actividades abarcan plástica, sicología, canto, teatro, salud, manualidades, literatura, filosofía, vida social, conciertos, etcétera. En este momento ellos hacen realidad el sueño de toda la vida que consideraban imposible y al que ya habían renunciado.

Producimos ALEGRIA DE VIVIR, y de acuerdo con la concepción de la OMS salud física, mental, emocional y social. Descargamos del presupuesto nacional los gastos de salud pública. Antes a la gente lo único que le preocupaba era su salud, actualmente nadie es hipocondríaco aquí, proque llueve a cántaros y asisten igual.

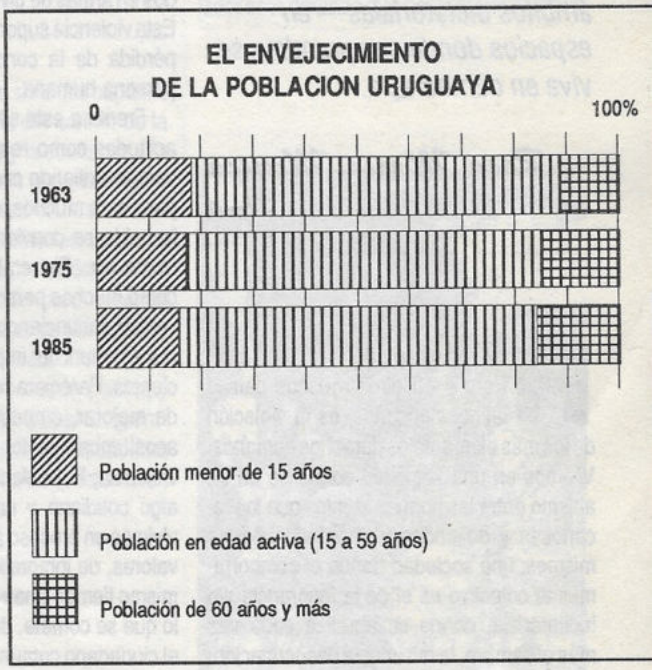
—¿Hay otros ejemplos en América latina de universidades como ésta?

—Hemos sido tomados como ejemplo, porque los boletines de UNI 3 los publica la UNESCO. Estuvimos en Brasil para ayudar a formar una Universidad Abierta, en Paraguay ya hay tres, también en Bolivia (Cochabamba) y en Argentina (Mendoza, Tucumán, Entre Ríos, La Rioja y Buenos Aires).

Confesamos que nos sorprendió descubrir situaciones tan conmovedoras y a la vez vivencias tan positivas que se contraponen y conviven en la misma sociedad. ¿Qué es lo que diferencia a unos y a otros cuando todos están inmersos en la misma realidad social, económica y cultural?

Un estado de ánimo positivo dispuesto a cambiar, a sortear los obstáculos, y a no dejarse aplastar por la rutina. El desafío queda planteado... ❑





Notas

1. SOLARI, Aldo, *La Sociedad Uruguaya; El Envejecimiento de la Población Uruguaya*, Cuadernos del Claeh N° 43.

2. TALICE, Rodolfo, *Vejentud, humano tesoro.* El doctor Tálice con sus 90 años llenos de vitalidad e iniciativa, es testimonio vivo de est afirmación.

Una experiencia de trabajo: El IPEDEHP

El reto de educar en derechos humanos

Nuestra apuesta está en convertir las escuelas —hoy ámbitos dictatoriales— en espacios donde se aprenda y se viva en democracia.

Rosa María Mujica
Perú

Hoy vemos como lo cotidiano en el Perú y en otros muchos países latinoamericanos, es la violación de los más elementales derechos humanos. Vivimos en una sociedad donde se da un abismo entre las normas legales que los reconocen y defienden y la práctica de los mismos; una sociedad donde el comportamiento colectivo es el de la ignorancia y/o indiferencia, donde se agudiza cada vez más el hambre, la miseria, la desocupación; expresiones de la violencia estructural en la cual vivimos.

El Perú es un país atravesado por la violencia. Expresiones de esta violencia son la desnutrición que afecta a un gran número de niños peruanos, la delincuencia, las múltiples formas de agresión, las conductas represivas desde el estado, los grupos alzados en armas de diverso tipo y color político. Esta violencia supone, en todos los casos, la pérdida de la conciencia del valor de la persona humana.

Frente a esta situación se dan diversas actitudes como respuesta. Cada vez más vamos sintiendo cómo el miedo y el temor paraliza a muchos, o cómo la indiferencia o la huida se convierten en una manera de sobrevivir. Sin embargo, también vemos como muchas personas e instituciones han venido denunciando y protestando. Protestas y denuncias importantes, pero no suficientes. Pareciera ser quenla situación lejos de mejorar, empeora. Hay una suerte de acostumbramiento, de aceptación de la violencia; la población ve la muerte como algo cotidiano y natural. Junto con esto, vivimos un proceso acelerado de pérdida de valores, de inmoralidad, de corrupción y al mismo tiempo una evidente impunidad ante lo que se comete, dando una sensación en el ciudadano común y corriente de impotencia y de incapacidad para modificar la situación.

Urge encontrar mecanismos que logren despertar las conciencias y voluntades, que nos permitan continuar con la defensa convencida de la vida y en la búsqueda de condiciones que posibiliten una vida más digna.

El reto de una educación en Derechos Humanos en la escuela: La experiencia del IPEDEHP

El IPEDEHP (Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz) viene trabajando desde hace 5 años dentro del campo de la educación en Derechos Humanos con la convicción de que la vigencia de TODOS los derechos es indispensable para una vida humana digna.; Nuestro trabajo fundamental es con los maestros. Trabajamos con ellos en diversos lugares del país, con la certeza que la escuela sigue siendo un lugar de socialización importante de los niños y jóvenes y que los maestros juegan un papel fundamental en la formación de la conciencia y en la trasmisión de valores.

Nuestra apuesta está en convertir las escuelas, hoy espacios dictatoriales, en espacios donde se aprenda y se viva en democracia. Encontramos una gran correspondencia entre lo que es la escuela y lo que genera como característica en la sociedad peruana hoy. Aunque hay excepciones, creemos que la mayoría de las escuelas



peruanas son escuelas verticales y autoritarias, donde no se respetan los derechos humanos. Las prácticas educativas institucionalizadas estimulan la pasividad, la docilidad en los estudiantes, valorando que éstos acepten todo lo que las autoridades educativas decidan e impongan, censurando la crítica y el cuestionamiento, formando así individuos más adaptables para la dictadura que para la democracia.

Creemos que la gran mayoría de los maestros, por muchas razones, han asumido un rol instructor, se han convertido en agentes de opresión, en dictadores de conciencias, renunciando a su rol de educadores. Creemos que esto puede ser modificado, que es posible recuperar un maestro que redescubra el sentido de su acción, que sea capaz de romper con viejs esquemas y que se comprometa en la formación de conciencias y de personas distintas, sólidamente formadas, capaces de autogobernarse, que valoren la democracia como forma de convivencia social, que no sólo conozcan los derechos humanos, sino que sean capaces de respetarlos y defenderlos.

Este punto, entre otros, levanta retos interesantes de estudio y análisis para los psicólogos. Su aporte y apoyo a los educadores resultan vitales en los esfuerzos de modificar actitudes autoritarias.

Pensamos, sin embargo, que en este esfuerzo no hay espacio para la ingenuidad, pero tampoco para el pesimismo. Somos conscientes de lo difícil de la tarea, no sólo por el inmenso poder que el Estado ejerce sobre la sociedad, sino también porque lo que planteamos en el fondo es un cambi que tiene que ver más con los sentimientos y las

IPEDEHP
Santo Domingo 144 Lima 11 – Perú

PRINCIPALES LINEAS DE TRABAJO

A. Material educativo y documentación.
B. Capacitación y Asesoría.
C. Investigación.
D. Coordinaciones Inter-Institucionales a nivel nacional e internacional.

"formas" de ser y de actuar que con las ideas y esto exige romper esquemas, moldes y viejas costumbres adquiridas en la formación y en la práctica cotidiana, lo que se agrava con la carencia (o debilidades) de "modelos" alternativos que brinden seguridad. Pero creemos que es posible utilizar los espacios y las contradicciones que se presentan en el quehacer educativo. Ni la escuela ni los maestros son bloques monolíticos, siempre hay espacios donde se puede actuar.

La estructura escolar y el maestro como desafíos

Se presentan varios retos. Uno de ellos es el que plantea *la estructura misma de la escuela y sus reglas:* sistema de evaluación, disciplina, participación estudiantil. Creemos que se pueden utilizar todos estos espacios para desde allí ir construyendo la posibilidad de la vigencia de los DDHH en nuestro país. La meta es la autoeducación. Esto significa: fomentar la autodisciplina y la autoevaluación, estimulando la solidaridad, como elementos centrales en un proceso de cambio de escuela, siendo el eje central la participación de los estudiantes en toda la vida escolar.

El más difícil se refiere a *incentivar al maestro a una revisión sobre sí mismo,* al rol que cumple y a su estructura de personalidad, actitudes, objetivos y metodologías. Tal vez esto es lomás difícil de la propuesta. Implica procesos largos y enfrentar serias dificultades de diversos tipo, pero al mismo tiempo creemos que los maestros son capaces de asumir su tarea de manera diferente a la tradicional, que son capaces de enfrentar sus cursos más creativamente, que son capaces de entablar relaciones radicalmente distintas.

El maestro convencido de que hay que educar en derechos humanos dejará de lado actitudes autoritarias, como la de sentirse propietario del saber, dueño de la autoridad, preocupado fundamentalmente por la disciplina, para convertirse en promotor del saber, incentivador de responsabilidades, preocupado por enseñar a tomar decisiones; por escuchar, más que hablar; por trabajar en grupops más que individualmente. Los maestros son capaces de imaginar y llevar a la práctica una escuela distinta, menos violenta, más democrática, que resulte siendo un aporte y un eslabón necesario en la construcción de una sociedad distinta. Esto implica la urgencia y necesidad de formación de conciencia política y social con los grupos que trabajamos; también exige que se relea el trabajo de cada uno y las propuestas formales que vienen del Ministerio de Educación, con la finalidad de educar *en* democracia y no sólo para la democracia.

Para esto creemos, y los maestros nos lo han demostrado, que se pueden aprovechar todas las materias y cursos existentes en el currículum oficial dándoles contenidos y metodologías distintas a las tradicionales. Es decir, impulsar en los alumnos un conocimiento de la realidad y un desarrollo valorativo y actitudinal en la línea de lo que son los derechos humanos.

Intentamos desarrollar formas de educación que sean preventivas de las violaciones de los derechos y que contribuyan a construir la paz en nuestro país; buscamos apoyar la formación y capacitación de los docentes para la educación en derechos humanos. Proponemos alternativas metodológicas buscando acompañar las experiencias y los procesos que se vayan generando con el fin de estimular e impulsar para que los procesos iniciados no se detengan.

En el camino hemos visto que nos resulta indispensable vincular la lucha por los derechos humanos desde la escuela con la

lucha: que se da desde las diversas organizaciones populares, políticas y gremiales. De lo contrario, existe el peligro que el discurso quede reducido y se convierta en un discurso pedagogista ante la ausencia de un referente extra-escolar, lo que finalmente no cambia nada o casi nada. Partir de las necesidades de la colectividad, estar profundamente vinculados con la vida cotidiana de nuestro pueblo, resultan requisitos indispensables a partir de los cuales es posible replantear el sentido de la educación y de la escuela. Sólo en la comunidad la escuela encuentra su razón de ser y su proyecto.

Cómo trabajamos

El Instituto de Educación en Derechos Humanos y la Paz trabaja en varios niveles y áreas. Producimos materiales de trabajo, guías que pretenden ayudar a los maestros y agentes educadores a tener información actualizada y accesible sobre los diversos temas vinculados a los derechos humanos en su más amplia acepción y que ayuden a que las "unidades de aprendizaje" lleven contenidos y metodologías en esta línas.

El eje central de nuestro trabajo son los talleres con maestros. Estos son de dos niveles: uno inicial de motivación, diagnóstico y que abre algunas pistas innovadoras, y el otro de profundización de algunos temas de importancia especial para el grupo con el cual trabajamos; a través del pedido de alguno de los mismos profesores, de directores interesados con el tema, de algunos grupos activos en derechos humanos, de sindicatos, etcétera. Al finalizar cada taller quedan constituidos los "círculos autoeducativos" a los que pretendemos ir acompañando en el camino, haciéndoles llegar nuevos materiales y teniendo con ellos cada cierto tiempo nuevos talleres de profundización.

La Red Peruana de educación en Derechos Humanos

Desde hace tres años una serie de instituciones que tenemos como opción la tarea educativa en este campo estamos trabajando juntos, reuniéndonos, diseñando y ejecutando algunas tareas conjuntas. Hemos tenido ya tres encuentros nacionales que convocan a todas aquellas personas que en el país están comprometidas con este esfuerzo, así como jornadas de reflexión sobre temas que nos preocupan, y recientemente hemos entrado en la línea de formación de promotores de educación en derechos humanos. Línea que creemos que es la que debemos privilegiar ya que nos permite capacitar a personas de diversos puntos del país para que sean ellos los principales responsables de la labor educativa en derechos humanos en sus zonas.

Algunos elementos para la evaluación

En el Instituto evaluamos permanentemente el trabajo.

En líneas generales podemos decir que la experiencia es positiva, que los resultados comienzan a verse, que el tema cobra espacio y actualidad e importancia en muchos sectores y personas, que los maestros comienzan a producir sus propios materiales y unidades de aprendizaje. Constatamos cómo se van implementando diversas formas de participación estudiantil, que los maestros están revisando y queriendo cambiar viejas actitudes, que siguen reuniéndose a pesar de las dificultades y de los miedos; que están sirviendo de reproductores del esfuerzo al repetir los talleres en sus centros de trabajo y/o localidades. Sin embargo, somos conscientes que éste es un trabajo cuyos resultados más profundos demorarán en verse, pero creemos que los esfuerzos valen la pena y hay que comenzar ahora, mientras aún tengamos tiempo y conservemos la esperanza de que en este país es posible, que la justicia y la paz son aún posibles ❑



INSTITUTO DE CULTURA POPULAR:

20 años en el norte argentino

El alero del rancho de paja y barro estaba ordenado. Una mesa de madcera, seis sillas con asiento de tientos y una lámpara a kerosene. Doña Casimira iba y venía. estaba nerviosa. Ella había aprendido a leer y escribir cuando era chica. Tenía el segundo grado "de antes". En ese atardecer, nuevamente estaba dispuesta a brindarse a la comunidad. En este caso, iba a colaborar con un grupo de adultos que no sabían leer y escribir y tenían ganas de aprender. Una radio con pilas nuevas esperaba el inicio del programa de INCUPO. Y ya estaba todo listo para empezar. En su casa funcionaría un Centro Radiofónico, es decir, se reunirían un grupo de personas para aprender a leer y escribir a través de la radio y la colaboración de un voluntario, llamado Monitor.

El 21 de setiembre de 1970 el programa radial JUNTOS PODEMOS se emitió por primera vez. En centenares de casas de familias, capillas y centros comunitarios del norte del país, miles de hombres y mujeres comenzaron a dibujar las primeras letras y los primeros números. Y así también fueron descubriendo que juntos y organizados pueden ser protagonistas de su propio desarrollo personal y social.

Desde entonces, el INSTITUTO DE CULTURA POPULAR —INCUPO— comienza una tarea inédita en el país, en lo que hace a Educación, Organización y Comunicación Popular.

Con el transcurso del tiempo, INCUPO va cambiando su modalidad de trabajo. Comienza a promover, apoyar y acompañar a organizaciones populares y la alfabetización pasa a ser un instrumento más. Así, las organizaciones de campesinos, de indígenas, de hacheros, de cosecheros, de trabajadores rurales, etc., comienzan a marcar la presencia del pueblo pobre en la búsqueda de una transformación de la sociedad.

Más allá de las dificultades de cada época, no hubo un solo día en que no se emitiera alguno de los programas del Instituto de Cultura Popular. Miles de horas de programación radiofónica, emitidas por más de 20 emisoras estatales y privadas comunicaron la fe, los logros, las dificultades, las esperanzas y las informaciones que se generan en sectores que tienen VOZ, pero muchísimas veces no encuentran los canales por donde expresarse. Los programas JUNTOS PODEMOS, ESTE NORTE NUESTRO, SURCOS DE MI TIERRA, ENTRE NOSOTROS, POR LOS CAMINOS DEL NORTE SANTAFESINO, ARANDU y SIN ORILLAS, como así también el periódico mensual ACCION DE INCUPO y diversas cartillas, muestran la generación de una comunicación protagonizada desde las comunidades y con la participación de hombres y mujeres que hacen valer su DERECHO A LA COMUNICACION.

La capacidad solidaria y la fuerza de los pobres fue encontrando distintas formas organizativas: grupos de mujeres, comisiones vecinales, cooperativas de trabajo, asociaciones civiles, sindicatos, organizaciones comunitarias indígenas, grupos de pequeñas fuentes de trabajo, producción y comercialización. Hay más de veinte mil familias agrupadas en algún tipo de organización comunitaria que fueron apoyadas por INCUPO a lo largo de estos 20 años. Y más de seis mil dirigentes o miembros de estos grupos participaron en Cursos y Encuentros de Capacitación brindados por la institución.

El Instituto de Cultura Popular es una asociación civil, de orientación cristiana, al servicio de la organización, educación y comunicación de los más pobres del norte argentino. Tiene Equipos de Trabajo en las provincias de Santiago del Estero, Tucumán, Chaco, Formosa, Corrientes y norte de Santa Fe. Con sus programas radiales llega también a Misiones, Salta y Catamarca. Colabora y/o coordina con otras instituciones de promoción humana en éstas y en otras provincias. Tiene su sede central en Rivadavia 1275 de la ciudad de Reconquista, Santa Fe. Forma parte de ALER, la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica. Cuenta con el apoyo de organismos e instituciones nacionales estatales o privadas y organismos cristianos del exterior.

INCUPO comienza la celebración de sus 20 años. Celebra que es posible tener fe y esperanzas. Celebra que somos hijos de Dios, portadores de una dignidad que hace rechazar todo lo que ataca y lastima esa dignidad. Celebra que el pueblo pobre es capaz y comienza a ser protagonista ❑



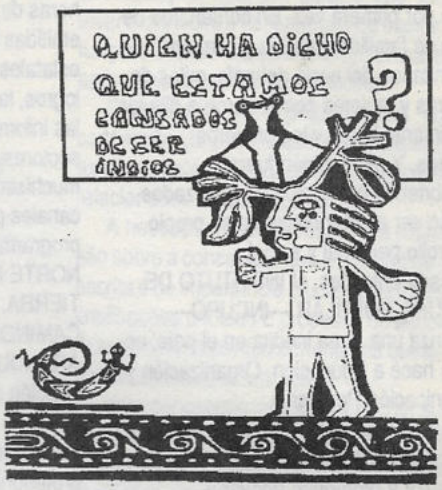
CON LA ESPERANZA PORFIADA
EN UNA HISTORIA NUEVA, **JUNTOS PODEMOS**

RECONQUISTA, SANTA FE-ARGENTINA

OFICINA CENTRAL: RIVADAVIA 1275 - C.C. N° 30 - (0776) 29367/21325 - FAX (0776) 20409 - (3560) RECONQUISTA, SANTA FE - ARGENTINA

BUENOS AIRES: Informaciones en: Reconquista 671 P.B. Dpto 1 - Teléf. (01)312-9141 – 1003 Capital Federal - Argentina **Chaco:** Saavedra 287 – Teléf. (0722) 27123 – 3500 Resistencia - **CORRIENTES:** Monoblock 13 - Depto. 8 1° Piso - Teléf. (0783) 65923 – 3400 Corrientes – **FORMOSA:** 9 de Julio 979 – Teléf. (0717) 20273 - 3600 Formosa – **SANTA FE:** San Lorenzo y Rivadavia - Teléf. (0776) 29367/21325 – 3560 Reconquista - **SANTIAGO DEL ESTERO:** Av. 25 de mayo 320 – Teléf. (0844) 21130 – 3760 Añatuya

¡Llegamos a enseñar y nos cambiaron!



Panamá: III Encuentro de Pastoral Indígena

Emberás, kunas, ngóbes, teribes, buglés..., primeros pobladores de nuestro istmo y raíz de nuestro pueblo; gentes de Chiriquí y de Veraguas, de las costas atlánticas, tan lejanas siempre, y de los anchos valles fluviales del oriente Panameño. Sacerdotes, obispos y religiosas nacidos en la campiña interiorana y en la ciudad capital; y obispos, también, y sacerdotes y religiosas, que, con amor y por el Evangelio han hecho de las misiones de Panamá el lugar de su vida y de su trabajo.

Todos distintos y todos iguales. Distintos, como los lugares de donde proceden y los pueblos entre los que sirven; iguales, como la fuerza del Evangelio que a todos los hace uno y los anima en su trabajo de cada día y en los días de este Encuentro.

Es que "la verdadera comunidad no se construye mediante una integración uniformadora, sino por medio de la unidad en la diversidad. Por eso, la Iglesia Evangelizadora ha de respetar la identidad de todas las etnias y asumir sus culturas, en un esfuerzo incansable de inculturación, de modo que pueda nacer en cada pueblo una iglesia autóctona".

Mensaje de los participantes

A todos los hermanos indios que viven en Panamá.
A todos los campesinos pobres y marginados de las ciudades.
A todos los que trabajan por el Reino de Dios.
A todas las mujeres y hombres de buena voluntad en Panamá.

En nombre de Ngobo, Dios de los Ngóbe,
en nombre de Paba, Dios de los Kuna,
en nombre de Ankoré, Dios de los Emberá,
en nombre de Ewandam, Dios de los Waunán,
en nombre de Sbóre, Dios de los Naso,
en nombre de Chubé, Dios de los Buglé,
en nombre de ese único Dios, Padre y Madre de todos los pueblos, el que nos da la vida,
y en nombre de Jesús, nos hemos reunido, durante una semana, hermanos venidos de las montañas, selvas, ríos e islas marginados de este territorio llamado Panamá.

Nos hemos reunido Ngóbe, Kuna, Emberá, Naso, laicos no indios, religiosas, religiosos y obispos, todos con trabajo y responsabilidad pastoral en medio de esos pueblos indios.

El objetivo de nuestra reunión ha sido reflexionar y preguntarnos sobre nuestro caminar en los últimos años en medio de los pueblos indios de este país y sobre cuál es el proyecto indio. Nos cuestionamos mucho, hablamos con honestidad y cariño, pensamos, dialogamos, oramos y hemos llegado a algunos conclusiones y compromisos que queremos compartir con ustedes.

La vida o la "Civilización"

Para nosotros es claro que, durante 86 años, el Estado panameño ha intentado a través de leyes, instituciones, personas e incluso de la misma Iglesia Católica, integrar a los indios en la sociedad nacional. Son leyes, instituciones y métodos que tratan de llevar a los indios a situaciones y a una sociedad en la que hay

que escoger entre la vida y el dinero, porque para esa sociedad es más importante el dinero que la vida de la gente.

Hemos visto que, al principio de una manera dura y luego de una manera disfrazada, siempre el Estado panameño y la sociedad dominante han utilizado al indio como mano de obra barata, o lo han marginado, o han intentado que deje de ser indio.

Reconocemos que ha habido y hay leyes que, en teoría, pudieran servir a los pueblos indios; pero que en la práctica, no les sirven.

Nos organizamos o desaparecemos

Vimos que la intención del Estado panameño siempre fue dominar a los pueblos indios; y en muchos casos, lo logró. ¿Cómo? Dividiéndolos, brindándoles las tentaciones del poder y del dinero, engañándolos con regalos y cosas bonitas, imponiéndoles la llamada "educación" oficial y las costumbres y modos del grupo dominante, en una palabra, no dejando que el indio sea Ngóbe, Kuna, Emberá, Waunán, Naso o Buglé, sino que siga siendo indio explotado.

Ante eso, los pueblos indios que viven en Panamá han luchado por mantener su cultura, por tomar decisiones, por hablar su idioma, por ser respetados. Estos pueblos hermanos, después de siglos de sufrimiento y muerte, han llegado al convencimiento de que si no se organizan, desaparecen. Esa organización debe estar fundada en sus culturas y en el Dios único que todos reconocemos.

Eso es lo que hemos llamado el Proyecto Indio, el sueño del indio, lo que el indio quiere construir como nueva sociedad. Ese Proyecto indio tiene a Ngobo, a Paba, a Ankoré, A Ewandam, a Sbóre, a Chubé, a Dios, como guía y fuerza. Ese Proyecto necesita una tierra en la cual desarrollarse plenamente, donde vivir fraternalmente. Ese Proyecto necesita expresarse en signos propios. Ese Proyecto necesita como algo vital, una fuerte organización, respeto a sus decisiones y la relación con los otros hermanos indios y no indios.

¿Indios o cristianos?

Con la fuerza de nuestro único Dios, y pidiéndole mucha humildad, hemos revisado el caminar de nuestra Iglesia en medio de los pueblos indios durante estos años. Nos reconocemos pecadores porque hemos impuesto —aunque fuera con buena voluntad— una religiosidad y unas estructuras eclesiales que atropellaron las culturas de esos pueblos y, por eso, pisotearon su dignidad de hijos de Dios.

Los religiosos y religiosas hemos recibido una enorme gracia de Dios: desde hace unos años, ayudados con la crítica cariñosa de nuestros hermanos indios y apoyados en documentos de la Iglesia Misionera Latinoamericana, hemos abierto nuestros ojos y mentes, y sobre todo nuestros corazones y nos hemos dado cuenta de que cometimos muchos errores al trabajar en la evangelización. Muchas veces nos equivocamos y, creyendo que anunciábamos y dábamos testimonio de Jesús, impusimos unas estructuras y unas formas religiosas que negaban al verdadero Jesús, presente ya en las culturas.

Hoy reconocemos todos que Dios ha estado presente desde siempre en las culturas indias, les ha hablado de muchas maneras, ha enviado profetas y los ha acompañado, ha sido la razón de sus vidas.

Llegamos al convencimiento de que para ser cristiano indio hay que ser profunda y verdaderamente Ngóbe, Kuna, Waunán, Naso y Buglé. Esto supone amar la propia cultura, luchar por su autodeterminación yser libremente críticos, señalando todo lo que de pecado haya en la cultura o en el caminar del pueblo.

Dios sabe de nosotros y nos dará su fuerza

Sabiendo que somos débiles, pero confiando en que la Fuerza de Dios está con nosotros, nos proponemos los siguientes compromisos:

Con respecto al Estado nos comprometemos a:

1. Denunciar todo proyecto que atropelle, violente o intente hacer desaparecer los pueblos indios.
2. Apoyar la lucha de los pueblos indios en su autodetermianción.
3. Reconocer las autoridades auténticas de esos pueblos.

Con respecto al Proyecto Indio nos comprometemos a:

1. Apoyar todo esfuerzo hacia la justa demarcación de los territorios indios, propiciando solidaridad con otras organizaciones.
2. Reforzar la identidad cultural y religiosa de nuestros pueblos, apoyando la recuperación de sus mitos, historia, relatos religiosos.
3. Reconocer las autoridades religiosas del pueblo indio.

Con respecto a la Iglesia nativa nos comprometemos a:

1. Trabajar para que sea verdadero instrumento y signo de Ngobo, de Paba, de Ankoré, de Ewandam, de Sbóre, de Chubé, del Dios único y de su Reino.
2. Tener un auténtico diálogo religioso con esos pueblos.
3. Celebrar la Historia de Salvación de los pueblos indios.

Sabemos que los poderosos, los que siempre nos han despreciado, quieren celebrar con una fiesta los 500 años de la invasión de las tierras indígenas, por eso, como Iglesia presente entre los pueblos indios y comprometida con sus causas, asumimos una visión histórica desde los proyectos indios, frente a los proyectos de los Estados y de muchos sectores de las diferentes iglesias.

Nuestra gratitud al Señor

Queremos manifestar una vez más, nuestra gratitud al Señor porque nos permite trabajar y convivir con los hombres y mujeres de estos pueblos hermanos. Ellos, desde su pobreza, nos enriquecen con su fraternidad, solidaridad, generosidad, espíritu de sacrificio y búsqueda permanente de Dios.

Que Dios, el único Dios, nos transforme para llevar a la práctica lo que aquí hemos expresado ❑

1. CEP, La Nueva Evangelización en Panamá, N° 40.

Coraçâo civil

Quero a utopia, quero tudo e mais
Quero a felicidade dos olhos de um pai
Quero a alegria muita gente feliz
Quero que a justiça reine em meu pais.

Quero a liberdade, quero vinho e pão
Quero ser amizade, quero amor, prazer
Quero nossa cidade sempre ensolarada
Os meninos e o povo no poder
Eu quero ver

São José da Costa Rica Coração Civil
Me inspire no meu sonho de amor Brasil
Se o poeta é o que sonha o que vai ser real
Vou sonhar coisas boas que o homem faz
E esperar pelhos frutos no quintal.

Sem a polîcia nem a milîcia
nem feitiço cadê poder
Viva a preguiça, viva a milîcia
que só a gente é que sabe ter.

Assim vivendo a minha utopia
Eu vou levando a vida
Eu vou viver bem melhor
Louco p'ra ver meu sonho de moço
Um dia assim se realizar.

Milton Nascimento
Fernando Brant





Revista *Déjanos hablar*

Esta publicación sirve de medio para los jóvenes de diferentes partes del mundo para comunicarse entre sí. Va dirigida especialmente a los niños y las niñas que trabajan y algunas veces viven en la calle, y a todos los niños y niñas que están interesados en la vida de ellos... Cualquiera que quiera contribuir puede enviar su historia, dibujo, poema o cualquier otro aporte a la dirección siguiente: *Pimmy Huisman CHILHOPE. Apartado Postal 992 – A Ciudad de Guatemala, Guatemala, C.A.*



Hacer memoria

Con motivo de la inauguración del nuevo local, NUEVAMERICA invitó a sus amigos a una charla de Margarita Moyano sobre el tema de los 500 años. Una buena ocasión para compartir desde la sabiduría simple de una mujer comprometida con la historia desde los más pobres. Invitación a revisar nuestras propias actitudes hacia el diferente. Búsqueda de identidad desde la aceptación de lo pluricultural y desafío de hacer entre todos una América Nueva donde todos seamos protagonistas. Como cristianos, momento de revisar, evaluar y proyectarnos en una nueva evangelización desde la opción por los pobres.

La presencia indígena en el auditorio nos dice que son tiempos de esperanza.



La sociedad de los poetas muertos

Carpe diem (aprovecha el día) es el gran mensaje de esta película, cuyo guión realizara Tom Schulman y producida por Steven Haft, que dura unos "especialísimos" 123 minutos.

Un film que no por trascurrir en otra época está fuera de contexto, y no por estar situada en otro lugar, no nos toca muy de cerca.

"Sólo en sueños puede ser libre el hombre, siempre ha sido así y así será siempre" dice Keating, nuestro romántico profesor (R. Williams) que intenta ser, en medio de la tormenta, un faro para que sus alumnos se encuentren con la vida, la poesía, el amor.

Alguien que se anima a enseñar, con métodos didácticos poco convencionales, que la raza humana está llena de pasión, e inspira a sus alumnos para transformar sus vidas en algo extraordinario.

Verla, admirarla y volver a emocionarse cada vez que termina, no es algo que me ocurra con muchas películas.

Excelente, no sólo por su contenido sumamento profundo y comprometido, sino por sus magníficos paisajes, sus fotos y secuencias tan bien logradas.

El autor, el director, los actores, encontraron la mejor forma de plantearnos si vivimos o si en realidad sobrevivimos y cuántas veces, esperando un gran momento no disfrutamos lo magnífico de las pequeñas cosas.

Por eso, como diría Keating, "Carpe diem", hagamos que nuestras vidas sean extraordinarias, para que no nos ocurra que al morir caigamos en la cuenta de que no hemos vivido.

Cecilia Alvarez Cacaso
Hipólito Yrigoyen 751 1638 Vicente López - Buenos Aires

La escuela prisión

Abundando en la presentación llena de vid que hace nuestra joven colaboradora nos parece interesante agregar algunas observaciones del mismo Tom Schulman un licenciado en filosofía que con éste, su primer guión, ganó el único Oscar que obtuvo el film.

En una entrevista concedida a una publicación especializada se le preguntó por qué situó la historia en los años cincuenta, y respondió que ése era un período que hacía más creíble la anécdota, ya que dspués, en los años sesenta, la educación se liberalizó y, por otra parte, los problemas juveniles empezaron a girar en torno a la violencia, incluidos en ella crímenes, droga, violaciones, etcétera.

Schulman recuerda que para él "la escuela era como una prisión", "estaba desesperado —señala— con la idea de pasar tantos años en un lugar donde los profesores ocupaban la mayor parte del tiempo en mantener la disciplina, intentando hacerse respetar, en vez de tratar de estimular nuestra imaginación".

Esa carencia de entonces, Schulman cree que subsiste. "Siempre he encontrado —expresa— que los profesores no ponen bastante imaginación en su enseñanza". El ha conversado sobre esto con los maestros norteamericanos y dice: "Ellos sueñan con enseñar como Keating, el profesor protagonista del filme, pero dicen que existe una suerte de conspiración administrativa que los obliga a cumplir un programa, y esto los hace caer en una especie de monotonía".

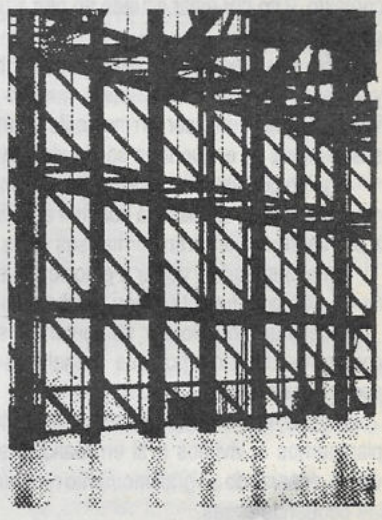
Carpe diem

Se le preguntó, además, por la expresión latina *Carpe diem* que se menciona en el filme y que parece ser la divisa de la obra. Schulman respondió que más que *Carpe diem,* el mensaje de la película era: "Aprendan a pensar por ustedes mismos". "El filme, nos dice que es necesario visualizar lo que nosotros podemos aportar a la sociedad como individuos. Keating, en efecto, guía a sus alumnos para que piensen por ellos mismos, pero no egoístamente, dejando de lado su entorno y rechazando lo que existe. El no dice: 'Sean revolucionarios y destruyan'. ¡No! El dice: 'Estén preparados para luchar por sus convicciones. Aprendan a cuestionar su vida'. La innovación en una sociedad —enfatiza Schulman— la producen aquellos que la cuestionan para mejorarla y no para condenarla".

Dimensiones humanas y sociología:

Un paseo por allí*

El estilo dominante de hacer sociología en nombre de la razón científica aplasta la multidimensionalidad del hombre, condenando al baldío de lo irrelevante —con distintos argumentos— las dimensiones humanas más sutiles, precisamente aquéllas que nos constituyen como ***algo más*** *que realidad cuantificable, material, lógicamente aprehensible. Pensar en ese* ***algo más,*** *eso* ***específicamente humano,*** *despierta en algunos cientistas de hoy la santa ira que en otras épocas despertara en los inquisidores católicos la tentativa de explicar científicamente la vida, el hombre, el mundo.*



Rolando Lazarte
Brasil

La expulsión

Si el anatema de los antiguos inquisidores se ejercía en defensa del monopolio de la verdad y la explicación según las reglas y el modo del saber teológico, los nuevos dueños del saber, los señores de la ciencia, lanzan sus condenaciones en defensa de algo que también se quiere único: ya no única *verdad,* puesto que ésta fue dejada para atrás hace tiempo, bajo sospecha de traer entre sus ropajes disfrazadamente los viejos demonios y dioses que con tanto trabajo la omnipotente razón cientificista había conseguido exorcizar. Los nuevos inquisidores pretenden, mucho más pobremente, tener el monopolio de la única habla legítima, esto es, tenida como verdadera, aceptada como tal, aunque no se dé al trabajo de demostrarlo.

Esta inquisición "científica" ejercida en nombre de una razón empobrecida, se hizo irracional al amputar de lo humano precisamente aquello que lo constituye como tal — su esencia, el *ser* en sentido propio. Al ignorar el lado no-lógico, no predicativo, totalmente intuitivo de la conciencia humana; se defiende de los que no se resignan a ver la sociología reducida a ciencia de cosas (hombres cosificados), lanzando sobre ellos el estigma más temido dentro de las paredes de la ciudadela de la ciencia: *¡irracionalismo!* Irracional, en el habla dominante, quiere decir: pensamiento referido al *ser* y, más aún, al *Ser.*

El retorno

En los últimos años, probablemente como una reacción a esa omisión, el interés

* Una versión anterior de este texto fue presentada en las Jornadas de Pensamiento Latinoamericano, Mendoza, noviembre de 1989.

de parte de los sociólogos se ha vuelto hacia temáticas "micro". Se habla de sujeto, de individuo, de persona, de microesferas, de identidad. Se habla de lo cotidiano, hasta se habla un poco de sensibilidad, e, inclusive, de imaginario. Algunos hasta intentan rescatar el tan maltratado y descalificado *sentido común;* ciertos autores, solamente como una pincelada "humana" para tornar un poco menos fría la argumentación, esta sí científica; otros —quién sabe por qué— sienten la necesidad de salir del estado de deshumanización a que nos condujeron el cientificismo y el teoricismo. Con todo, el principal tabú permanece: del *ser* no se habla. Enfrentar ese tabú es tarea de una *sociología del ser y para ser.*

El cuestionamiento de los paradigmas científicos: ¿y la sociología?

La forma como desde la sociología se mira el mundo, tiene consecuencias más profundas sobre ese mundo que las comúnmente mencionadas cuando se discute la "responsabilidad social y política de los intelectuales" o las "consecuencias políticas y sociales del conocimiento". No quiero con eso decir que esas críticas al uso de la sociología como herramienta de dominación sean irrelevantes. Al contrario, mi intento es el de alcanzar algo que me parece ellas dejan de lado: la deshumanización implícita en el modo corriente de hacer y pensar la sociología. El pecado mayor de esta ciencia, según me parece, es el de haber contribuido a la génesis y mantenimiento de una sociedad en que el hombre es cada vez menos hombre y cada vez más un pedazo de hombre. Obedeciendo a una tendencia ya inscripta desde su nacimiento, la sociología ha venido produciendo un retrato conceptual, o si se quiere una imagen del hombre y de la sociedad, que "naturaliza" la alienación del individuo concreto, del hombre real y existente en la sociedad actual. Como en esta sociedad la verdad científica tiene una aceptabilidad mayor —para la generalidad de las personas— que cualquier otra verdad, el tipo de "retrato" humano producido desde la sociología, así como el tipo de sociedad que la ciencia social legitima implícita o explícitamente con su discurso y con su práctica, tienen grandes probabilidades de ser efectivados en la práctica. Asigno a la sociología un papel fundamental en la producción de un "retrato" de hombre fragmentado, insectificado, reducido a mero número, destituido de aquellas dimensiones que le son esenciales. El por qué de esto puede ser rastreado, desde una óptica marxista, a partir de la "determinación social" de la conciencia y de la existencia (entendiendo por ello la marca que las condiciones materiales —notablemente las económicas— imprimen a la vida en la sociedad capitalista, tan bellamente descritas por Marx en los *Manuscritos Económicos-Filosóficos).* Desde una perspectiva weberiana podríamos hablar de los procesos de racionalización creciente y desencantamiento del mundo, por los cuales las relaciones de los hombres entre sí, así como las explicaciones del mundo, pasan a estar asentadas crecientemente sobre consideraciones de carácter racional.

El conocimiento fragmentario fragmenta la percepción, y es al mismo tiempo, un producto de la percepción fragmentada. Es una de esas situaciones de circularidad que tanto detestan los amantes de la certeza. ¿El huevo o la gallina? Pero la reflexión no es banal, entre otras cosas porque da lugar a la siguiente pregunta: puede producirse un conocimiento totalizante (integral, multidimensional) en una sociedad asentada sobre la alienación y fragmentación —y en particular, en una sub-sociedad que, como la de los cientista sociales, adopta como *ethos* la disociación entre ser y saber, entre razón y sentimiento, entre mente y materia, entre teoría y vida?

Los orígenes

El distanciamiento de la sociología de su matriz filosófica, y más aún, de cualquier matriz cosmológica, desencajó su "objeto" —el hombre— arrancándolo de los contextos significativos más amplios que le dabansentido. Este proceso debe tener relación, a nivel del conocimiento, con el *desenraizamiento* del hombre que se fue prefigurando en la Europa de fines de la Edad Media para establecerse con más nitidez con el surgimiento y afianzamiento del capitalismo. Ese desenraizamiento, significó entre otras cosas una modificación sustancial de las fronteras en que vivía el hombre. Fronteras espaciales, que de campestres se hicieron ciudadanas. Fronteras cognoscitivas, que de religiosas se hicieron científicas. El hombre actual está sin raíces, y más: está sin imagen, sin espejo. Los grandes cuadros sociológicos que disuelven su singularidad en macroprocesos de escala imposible de abarcar para el ojo común, ciertamente no son un oasis para sus angustias, no son una casa para su estar perdido.

Una mirada a los presupuestos básicos de la sociología podrá ser interesante para tratar de descubrir de qué manera el actual paradigma dominante llegó a constituirse como tal. Como se ha dicho, la sociología buscó afirmarse como forma científica de conocer la realidad social, a través de la inspiración que podía extraer de las ciencias "duras" (física, biología, matemática), cuya "cientificidad" no se cuestiona. Sería, entonces, natural iniciar nuestro paseo por esos presupuestos básicos (hipótesis filosóficas de la ciencia).

Ellos son:

1. hay una realidad fuera del sujeto cognoscente, esto es, el mundo externo existe con independencia de quien lo observa, y la ciencia es aquella modalidad de conocimiento que permite la aproximación más adecuada almismo. En las versiones más radicales, el conocimiento científico es capaz de decir cómo es el mundo externo; en las más blandas, el conocimiento científico produce versiones siempre parciales y rectificables de lo real, sin nunca coincidir con el mismo o reflejarlo totalmente.

Lo cual nos conduce al segundo presupuesto, que postula:

2. la cognoscibilidad limitada del mundo: la ciencia no pretende alcanzar versiones teóricas que contengan o representen lo real en su totalidad, de manera exhaustiva. Pretende, sí, construir cuadros conceptuales que representen lo real de la manera más verosímil posible, de acuerdo con el estado de las herramientas teóricas y metodológicas disponibles.

3. La realidad está estructurada en niveles de lo más simple a lo más complejo.

4. Lo existente está estructurado según

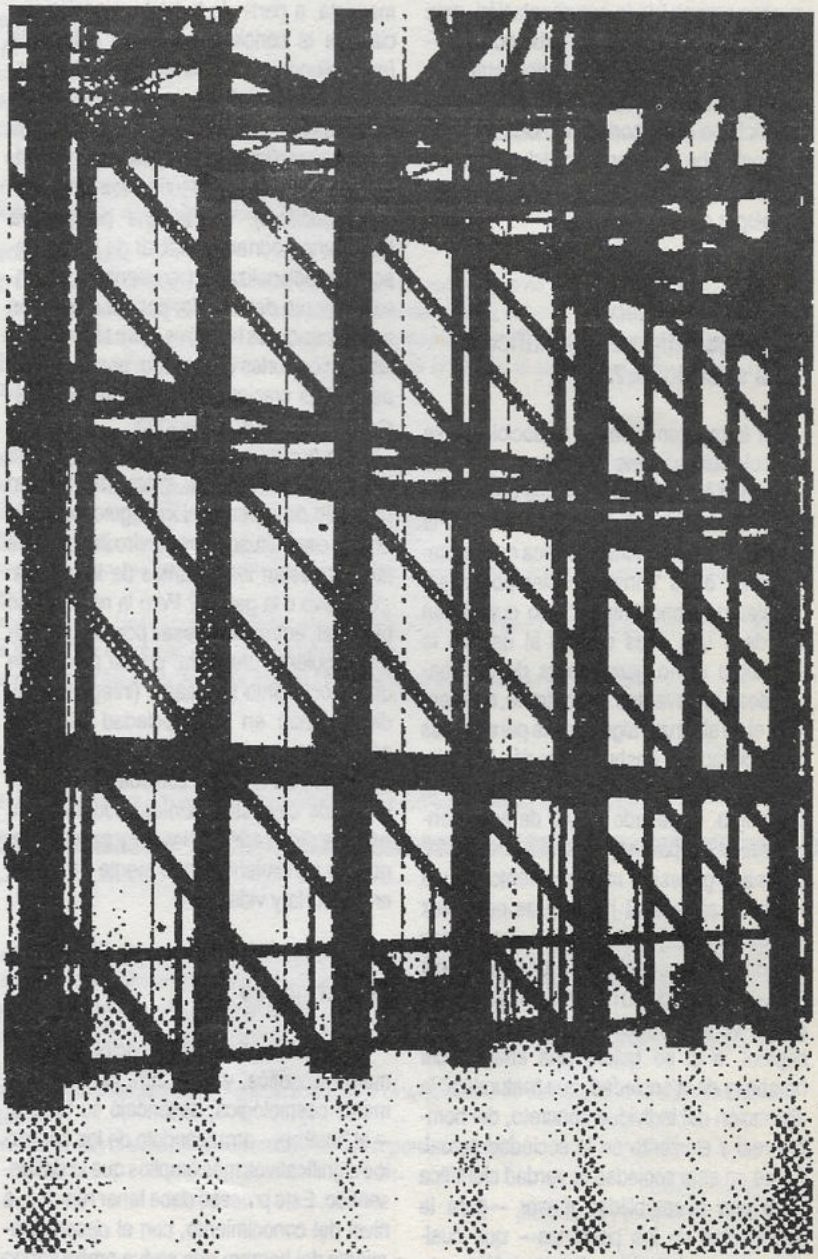
leyes. Es este último postulado el que fundamenta las tentativas de conocer mediante formulación de generalizaciones, capaces de expresar las relaciones causales actuantes.

5. Naturalismo: la base para la explicación del acontecer está en la posibilidad de determinar desde la observación relaciones verificadas entre fenómenos naturales, excluyéndose la acción o influencia de entidades sobrenaturales.

Una mirada distorsionada

¿Y cuáles serían las características de esa mirada sociológica que se vuelca sobre el mundo y el hombre devolviéndole, no ya un vislumbre de sus múltiples dimensiones sino el reflejo gris y disforme a que la sociedad actual —con la eficaz colaboración del pensar tecnificado, esto es, transformada en medio para fines que no se ponen en tela de juicio— reduce su existencia? El ojo sociológico fue entrenado para percibir en el mundo las regularidades, lo que se repite, las leyes del acontecer. El medio por excelencia para ello es la razón, entendida como la capacidad de percibir de manera clara y distinta esas regularidades, expresándolas de manera lógica, no-contradictoria. La coexistencia de diversas versiones —científicas o no— de la realidad, cada una verdadera a su modo, es abominada como una caída hacia el relativismo. Y se refuerza así una tendencia homogeneizante, que coacciona, como el "hecho social" de Durkheim, para ser, actuar, sentir y pensar, en concordancia con el colectivo. Entonces un racionalismo rastrero pasa por razón a secas, el cuantitativismo pasa como la verdad incuestionable, el último francés o inglés de moda pasa como el más importante pensador (que poco tiempo después cae en el olvido). Las dimensiones más sutiles del hombre son motivo de risas irónicas y burlas abiertas, festejadas en coro como brillantes chistes. Lo místico es payasada, el amor se hace afecto plastificado, pasión movida a pedales. El llanto, el asombro, el misterio, son escarnecidos. La muerte se hace un agujero negro. Cambalache implacable en que los más sensibles no consiguen sobrevivir, o lo hacen a costa de mantenerse *al margen*. La sociología se caracteriza, además, —aún en el fin de este siglo veinte problemático y febril— por un objetivismo más duro que el vigente en algunas de las ciencias consideradas más duras —como la física cuántica, por ejemplo— y una pretensión de certeza que hace pensar que el mundo social podría ser completamente apropiado por la ciencia algún día, como alguna vez creyeron Durkheim y Popper ❑

(continúa en el próximo número)



Un buen
REGALO
para tus amigos
en esta
NAVIDAD...



NUEVAMERICA

PROMOCION

POR CADA

2

NUEVOS
SUSCRIPTORES
TE REGALAMOS
TU SUSCRIPCION

PROMOCION VALIDA HASTA
EL 15-3-91

1	NOMBRE ..... DIRECCION ..... LOCALIDAD..... C.P. ..... T.E. ..... PAIS .....SUSCRIPCION AÑO ..... IMPORTE..... FECHA DE ENVIO .....
2	NOMBRE ..... DIRECCION ..... LOCALIDAD..... C.P. ..... T.E. ..... PAIS .....SUSCRIPCION AÑO ..... IMPORTE..... FECHA DE ENVIO .....
OBSEQUIO	NOMBRE ..... DIRECCION ..... LOCALIDAD..... C.P. ..... T.E. ..... PAIS .....SUSCRIPCION AÑO ..... OBSEQUIO POR UN AÑO - FECHA DE ENVIO .....



PUEDE SUSCRIBIRSE O ADQUIRIRLA EN:

Argentina: Bartolomé Mitre 2660 - Depto. 22 - 1039 Buenos Aires. De lunes a viernes de 10 a 15 hs. Tel. 773-0855
Bolivia: Belén Gregoriu - Casilla 2419 - Cochabamba. Tel. 41863
Brasil: María Rosa Morala – R. Marquês de São Vicente 477 22451 Río de Janeiro. Tel. 2744461
Chile: Liliana Mayorga – 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 – Calle 2 Nº 39 Ensanche Ortega – Santiago de los Caballeros. Tel. 5826500
México: Pilar Segarra – Xochicalco 332 – Colonia Narvarte – 03020 México d.f. Tel. (5) 5363949
Colombia: Luz Alba Santoyo – Ap. Cusco 85406 – Bogotá – Niza. Tel. 2354825
Europa: España: María Angeles Calles – Príncipe de Vergara 88-28006 Madrid. Tel. 4572939

NO TE OLVIDES DE RENOVAR TU SUSCRIPCION

1991

La dirección de la revista se hace un deber en informar a sus queridos amigos suscriptores, que debido al constante incremento en los costos de envio de la revista (durante 1990 llego casi al 100% de incremento, tomados a valor dólar estadounidense); nos vemos obligados a modificar los precios de suscripción anual para el año 1991, para absorver así dichos mayores costos.

Suscripción NUEVAMERICA
Año 1991
Nos 25 - 26 - 27 - 28

ESTOS PRECIOS RIGEN HASTA EL 15/2/91

	Argentina	América Latina	Resto del mundo
Vía superficie	A 80.000	U$s 8	U$s 15
Vía aérea	—	U$s 15	U$s 20
De ayuda	A 120.000	U$s 25	U$s 30

APELLIDO .....

NOMBRES .....

DIRECCION .....

LOCALIDAD .....

CODIGO POSTAL .... T.E. ..... IMPORTE .....

PAIS ..... FECHA ENVIO .....

EN ARGENTINA: Cheques o giros (Suc. 3B) a la orden de Fundación Nuevamérica, en Australes, sobre Capital Federal.
EXTERIOR: Money order (en bancos) a la orden de Fundación Nuevamérica, en dólares sobre Nueva York.

y terminamos... CON HUMOR









Los niños tienen derecho a ser protegidos contra el abuso sexual. Ningún niño será sometido a torturas ni privado de su libertad ilegal o arbitrariamente.



Los niños tienen derecho a la libertad de asociación y de celebrar reuniones.



Los niños tienen derecho al acceso a la información y a los medios de comunicación social.



Los niños tienen derecho a un nombre y a una nacionalidad.

Nº 24

NOVAMERICA



NUEVAMERICA
BARTOLOME MITRE 2560 - Dpto. 22
1039 - BUENOS AIRES - ARGENTINA

CORREO ARGENTINO 1039 Suc. 38

Franqueo pagado concesión Nº 1600

Tarifa reducida concesión Nº 1037

VIA AEREA

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS