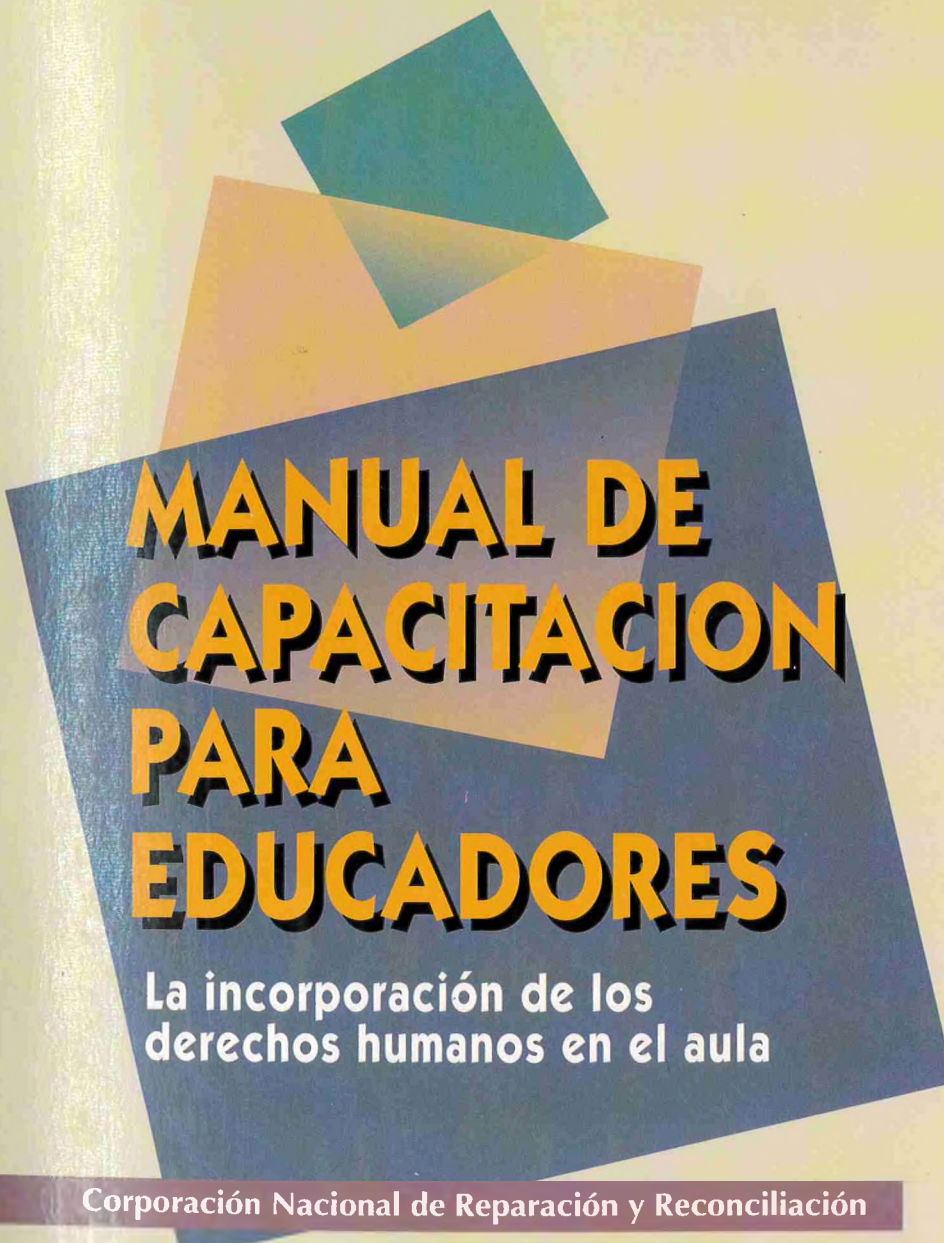


COLECCION PROPUESTAS N° 5



MANUAL DE CAPACITACION PARA EDUCADORES

La incorporación de los
derechos humanos en el aula

Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación

MANUAL DE CAPACITACION
PARA EDUCADORES
La Incorporación de los
Derechos Humanos
al Aula

Corporación
Nacional de
Reparación
y Reconciliación

Nº de Inscripción: 91.931

Nº I.S.B.N.: 956.7419-11-6

1ª Edición diciembre 1994

Vicuña Mackenna 31
Fono: 6354848
Santiago - Chile

Diseño:
Gonzalo Torres A.
Producción Gráfica:
Arquetipo Ltda. (222 29 04)

Impresión: Trama Color S. A.

MANUAL DE CAPACITACION
PARA EDUCADORES
La incorporación de los
Derechos Humanos
al Aula



Corporación
Nacional de
Reparación y
Reconciliación

Vicaría de
Pastoral Social

INDICE

PRESENTACION	9
I. MODULO «LOS DERECHOS HUMANOS»	15
- Unidad 1: ¿Qué entendemos por derechos humanos?	17
- Actividades	17
- Materiales de apoyo	20
- Documento: "Declaración Universal de los Derechos Humanos"	20
- Documento: "Declaración Universal de los Derechos Humanos". Versión en lenguaje corriente	31
- Unidad 2: ¿Cómo educar los derechos humanos?	36
- Actividades	36
- Materiales de apoyo	37
- Documento: "Los derechos humanos y su inserción en el sistema escolar" (Felipe Tirado)	42
- Unidad 3: Un instrumento para trabajar los derechos humanos en el aula	53
- Actividades	53
- Materiales de apoyo	55
- Documento: "Metodologías activas centradas en actitudes"	62
- Evaluación módulo "Los Derechos Humanos"	66
II. MODULO «LA METODOLOGIA»	67
- Unidad 1: Reflexión teórica en torno a los derechos humanos	69
- Actividades	69
- Materiales de apoyo	70
- Texto N° 1: "Democracia, Derechos Humanos y Educación". (Francisco Bustamante y María Luisa González)	71
- Texto N° 2: "Tendencias que se siguen en la enseñanza de los derechos humanos" (Unesco)	74
- Texto N° 3: "Hacia una educación en derechos humanos" (Lila Tincopa y Rosa Mujica)	87
- Texto N° 4: "Una visión de los derechos humanos" (Rosa Kleiner, Daniel López y Virginia Piera)	92
- Texto N° 5: "Enfoques metodológicos en la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos" (Leticia Olguín)	99

- Texto N° 6: "Algunos aspectos teóricos de la enseñanza de los derechos humanos" (José Tuvilla Rayo)	111
- Texto N° 7: "Los derechos humanos en la escuela" (Felipe Tirado)	116
- Unidad 2: Intercambiando experiencias	123
- Actividades	123
- Materiales de apoyo	124
- Unidad 3: Los recursos didácticos	126
- Actividades	126
- Materiales de apoyo	127
- Texto N° 8: "El racismo" (Rodolfo Stavenhagen)	136
- Texto N° 9: "El sexismo en los derechos humanos" (María Luisa González)	142
- Texto N° 10: "Derechos de los trabajadores" (Humberto Vega)	153
- Texto N° 11: "Medio ambiente"	166
- Unidad 4: La familia y los derechos humanos	184
- Actividades	184
- Materiales de apoyo	185
- Unidad 5: Proyecto personal para presentar el tema a padres y apoderados	193
- Actividades	193
- Materiales de apoyo	194
- Evaluación Módulo "La Metodología"	195
III. MODULO: «LA ESCUELA Y LOS DERECHOS HUMANOS»	197
- Unidad 1: Sensibilización en la escuela.	199
- Actividades	199
- Materiales de apoyo	200
- Documento: Declaración de los Derechos del Niño	200
- Documento: Declaración de los Derechos del Niño. Versión en lenguaje corriente	203
- Unidad 2: Evaluación de la escuela	206
- Actividades	206
- Materiales de apoyo	207

- Unidad 3: Intercambio de experiencias de la escuela	217
- Actividades	217
- Materiales de apoyo	218
- Unidad 4: Derechos humanos en la escuela	220
- Actividades	220
- Materiales de apoyo	221
- Unidad 5: Proyecto personal para los derechos humanos en la escuela	237
- Actividades	237
- Materiales de apoyo	237
- Evaluación Módulo "La escuela y los derechos humanos"	239
IV. MODULO «EL EDUCADOR»	241
- Unidad 1: Sensibilización del educador	243
- Actividades	243
- Materiales de apoyo	244
- Unidad 2: Perfil del educador en derechos humanos	247
- Actividades	247
- Materiales de apoyo	248
- Unidad 3: Juicio al proceso de capacitación	251
- Actividades	251
- Materiales de apoyo	251
- Unidad 4: Compartiendo nuestras vivencias	256
- Actividades	256
- Materiales de Apoyo	257
- Evaluación Módulo "El Educador"	258

Presentación

Esta Manual es la culminación del proceso de capacitación de profesores del país que ha venido desarrollando la Vicaría de Pastoral Social del Arzobispado de Santiago desde el año 1989 y que se ha sometido a validación a través de un programa de formación realizado durante el año 1994 con el impulso y la colaboración directa de la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, que se llevó a cabo en trece ciudades del país y que cumplió con capacitar a 525 profesores que se desempeñan en el nivel formal.

El proceso al que se hace mención fue cubierto por los propios maestros que en años anteriores participaron de los ciclos de capacitación promovidos por la Vicaría de Pastoral Social y que hoy día forman parte del equipo de docentes colaboradores a nivel nacional con que cuenta dicha institución, con lo cual queda de manifiesto el efecto multiplicador que puede llegar a tener la capacitación orientada estratégicamente a los sectores llamados directamente a cumplir con el imperativo ético y profesional de desarrollar cotidianamente la dimensión pedagógica y educativa de los derechos humanos en el ámbito formal.

Como ha sido característico en los programas generados y coordinados por esta Corporación en materia educativa, se ha intentado que involucren a las diversas regiones del país y que se desarrollen a escala local con el propósito de valorar las aportaciones que desde la práctica pedagógica se puede lograr con miras a la incorporación de los derechos humanos en la escuela.

El proceso de rescate de la reflexión teórica y la creación que surge de los propios profesores afianza la autovaloración de la función pública educativa

y como consecuencia o, si se quiere, paralelamente, la consideración social que la tarea de educar debe tener en la colectividad. Ambos, aspectos cruciales y actualmente ausentes en el desarrollo docente en nuestro país.

Este Manual recoge el resultado de una propuesta de capacitación para profesores que ya ha sido probada. En estos cinco años, alrededor de 2 mil 500 profesores han participado de la experiencia de insertar la temática en cada uno de los ámbitos escolares: las unidades didácticas, la evaluación, las relaciones interpersonales, las funciones escolares, la disciplina y el trabajo con los padres.

La propuesta contenida en este Manual tiene un carácter amplio. No se trata de una alternativa cerrada que no deje otros caminos a seguir. Por el contrario, los profesores encontrarán aquí una guía que les permitirá abordar los distintos ámbitos escolares, siempre dejando un amplio margen a la creatividad y a la elaboración particulares de cada docente.

En concreto, ¿en qué consiste este Manual?

En primer lugar, el Manual contiene cuatro MODULOS, que dan cuenta de los principales aspectos de la vida escolar donde hay que intervenir desde la perspectiva de los derechos humanos:

- Los Derechos Humanos.
- La Metodología.
- La Escuela.
- El Educador.

En cada uno de estos MODULOS existen UNIDADES que contienen diversas actividades, debidamente indicadas, que permiten poner en práctica el ejercicio de los derechos humanos por parte del profesor.

Finalmente, este Manual también tiene una serie de MATERIALES DE APOYO, pautas de trabajo y juegos, que posibilitan y ayudan a desarrollar las actividades presentadas.

Así, MODULOS, UNIDADES Y MATERIALES DE APOYO pueden ser utilizados según el orden que se propone en este Manual, pero también de acuerdo a las necesidades del capacitador, según los destinatarios del proceso que tiene por delante.

Del mismo modo, cada una de las secciones presentadas puede ser acondicionada, pueden agregarse actividades, incluirse nuevas pautas y juegos que permitan mejorar la propuesta y hacerla aún más precisa.

De esta manera, este Manual tiene un carácter modular dispuesto para las

necesidades de quien lo utilice. Es un instrumento que se pone abiertamente al servicio de la capacitación en derechos humanos para profesores.

El único requisito para usarlo es tener la vocación y la convicción de que la incorporación de los derechos humanos al sistema escolar es una condición indispensable al momento de pensar en una educación más centrada en la persona y en una sociedad más humana.

Para la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación es gratificante entregar a la comunidad educativa este Manual de Capacitación en Derechos Humanos, el que particularmente está dirigido a todos los docentes que, motivados por realizar cambios al interior de sus salas de clase, deseen incursionar en el apasionante desafío de incorporar los derechos humanos al currículum escolar.

Agradecimientos especiales para los profesores que a lo largo del país colaboraron con la tarea de validar el material que aquí se presenta y nuestro reconocimiento por el compromiso y trabajo realizado por el Departamento de Desarrollo de la Vicaría de Pastoral Social integrado por: Felipe Tirado, Sandra Rojas, Maribel Gálvez, Claudio Zamora y Guillermo Aravena, autores de este Manual.

I. Módulo

LOS DERECHOS HUMANOS

Este módulo contiene las siguientes unidades:

- ¿Qué entendemos por Derechos Humanos?
- ¿Cómo educar los Derechos Humanos?
- Un instrumento para trabajar los Derechos Humanos en el Aula

Se pueden realizar por separado o bien completo. Si es así, se propone una evaluación a todo el módulo.

UNIDAD 1: ¿QUE ENTENDEMOS POR DERECHOS HUMANOS?

El objetivo de esta Unidad es desarrollar una conciencia sensible y preocupada sobre los derechos humanos, con todas las implicancias educativas que ello conlleva.

Actividades

1. Ver video «DECLARACION DE LOS DERECHOS HUMANOS»*.
2. Luego, en grupos trabajar la pauta con la finalidad de compartir las sensaciones experimentadas al observar el video.
Para este trabajo se seleccionan 5 artículos que han de ser analizados por cada grupo**:

Grupo 1: Artículos: 1 - 3 - 12 - 22 - 23

Grupo 2: Artículos: 2 - 5 - 15 - 25 - 28

Grupo 3: Artículos: 4 - 7 - 10 - 11 - 19

* El video se puede conseguir en las oficinas de Amnistía Internacional o en la Vicaría de Pastoral Social.

** En caso de haber participantes suficientes para un nuevo grupo, se pueden repetir los artículos.

Grupo 4: Artículos: 6 - 9 - 17 - 21 - 29

Grupo 5: Artículos: 8 - 16 - 18 - 24 - 30

Grupo 6: Artículos: 13 - 14 - 20 - 26 - 27

3. Plenario. Los grupos dan cuenta de sus sensaciones. Para tener clara la visión de este compartir, un miembro del equipo animador toma nota en un papelógrafo.

El capacitador analiza el sentido amplio de la Declaración, destacando la importancia que ella tiene en la organización y convivencia de la sociedad.

A la vez, contextualiza históricamente la Declaración. Los derechos humanos son una realidad en constante evolución. Desde el nacimiento de este concepto, a fines del siglo XVIII, las sociedades van avanzando e incorporando nuevos derechos, que antes no estaban considerados como tales.

PAUTA GENERAL SOBRE VIDEO
"DERECHOS HUMANOS"

- 1º Comentamos las "sensaciones" que tenemos después de haber visto el video sobre "Declaración de los Derechos Humanos".
Escribamos, a continuación, cuáles son estas sensaciones:

- 2º Leamos los siguientes 5 artículos de la Declaración de los Derechos Humanos:

Al analizarlos, ubiquemos 3 desafíos que nos plantean para nuestra tarea como educadores.

Una vez que lleguemos a consenso, escribamos a continuación:

1.

2.

3.

MATERIAL DE APOYO:

Documento «DECLARACION UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS»

Introducción

Para la educación chilena hoy es imprescindible continuar incorporando la formación en derechos humanos en la educación formal como parte del proceso de profundización de la democracia. La Vicaría de Pastoral Social aporta a este desafío a partir de una propuesta que consiste en la inserción de esta temática a través de las distintas asignaturas del sistema escolar.

Para poder incorporar la Educación de los Derechos Humanos en la Escuela es vital capacitar al profesor, que es quien está educando diariamente en su trabajo de la sala de clases. Esta capacitación significa revisar nuestras prácticas docentes para acercarlas al ideal valórico planteado en los derechos humanos, ya que educar estos derechos no es sólo una transmisión de contenidos, sino que es esencialmente una educación de actitudes. Es por esto que nuestra práctica pedagógica debe traducirse en un encuentro fecundo de dos personas, educador y educando, con igualdad de derechos, deberes y dignidad.

Pero, junto con revisar nuestras actitudes de vida es muy importante que el profesor cuente con un Material educativo que facilite esta inserción y permita una incorporación explícita del tema de los derechos humanos en su trabajo pedagógico.

A continuación, encontrarás en este folleto textos de la Declaración de los Derechos Humanos y Derechos del Niño, materiales claves de este proceso.

¿Qué son los derechos humanos?

Cabría definir, en general, los derechos humanos como los derechos que son inherentes a nuestra naturaleza y sin los cuales no podemos vivir como seres humanos.

Los derechos humanos y libertades fundamentales nos permiten desarrollar y emplear cabalmente nuestras cualidades humanas, nuestra inteligencia, nuestro talento y nuestra conciencia y satisfacer nuestra variadas necesidades, entre ellas las necesidades espirituales. Se basan en una exigencia cada vez mayor de la humanidad de una vida en la que la dignidad y el valor inherente de cada ser humano reciban respeto y protección.

La negación de los derechos humanos y libertades fundamentales no es sólo una tragedia individual y personal, sino que además crea condiciones de intranquilidad social y política al lanzar semillas de violencia y de conflictos entre las sociedades y las naciones y en el seno de cada una de ellas. Como dice en su mismo comienzo la Declaración Universal de Derechos Humanos, «la libertad, la justicia y la paz en el mundo» se basan en el respeto de los derechos humanos y de la dignidad humana.

¿Qué es la Declaración Universal de Derechos Humanos?

La Declaración Universal de Derechos Humanos es la proclamación internacional básica de los derechos inalienables e inviolables de todos los miembros de la familia humana.

La Declaración se proclamó en una resolución de la Asamblea General del 10 de diciembre de 1948 como el «ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse» en el respeto de los derechos humanos. Enumera múltiples derechos: civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, que posee la gente de todo el mundo.

Inicialmente, la Declaración Universal se concibió como una exposición de objetivos que debían alcanzar los gobiernos y, en consecuencia, no formó parte del derecho internacional obligatorio. Sin embargo, el que tantos Estados la hayan aceptado le ha dado un considerable peso moral.

Sus disposiciones se han citado como justificación de múltiples medidas de las Naciones Unidas y han inspirado muchos convenios internacionales o se han basado en ellos.

En 1968 la Conferencia Internacional de las Naciones Unidas sobre los Derechos Humanos convino en que la Declaración constituía una obligación para los miembros de la comunidad internacional. La Declaración también ha ejercido una considerable influencia en las constituciones y leyes nacionales y en algunos casos en decisiones de los tribunales.

La Declaración Universal de Derechos Humanos constituye también el primer segmento de la Carta Internacional de Derechos Humanos, que comprende el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado por la Asamblea General en 1966, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (adoptado en 1966) y el Protocolo Facultativo de este último Pacto (adoptado en 1966).

¿Qué derechos se proclaman en la Declaración Universal?

Los dos primeros artículos de la Declaración Universal ponen de relieve que todos los seres humanos, sin distinción alguna, nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y formulan los principios básicos de igualdad y no discriminación en el disfrute de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Los artículos siguientes tratan de los derechos civiles y políticos que tienen todos los seres humanos; entre ellos figuran los derechos a :

- La vida, la libertad y la seguridad de la persona;
- La protección contra la esclavitud y la servidumbre;
- La protección contra la tortura y las penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes;
- El reconocimiento de la personalidad jurídica;
- La igual protección de la ley;
- El recurso efectivo ante los tribunales por las violaciones de los derechos humanos;
- La libertad contra la detención, la prisión o el destierro arbitrarios;
- El derecho a un juicio público y justo por un tribunal independiente e imparcial;
- La presunción de inocencia hasta que se pruebe la culpabilidad.
- La prohibición de la condena por actos que no fueran delictivos en el momento de cometerse;
- La libertad contra las injerencias arbitrarias en la vida privada, la familia, el domicilio o la correspondencia;
- El derecho de libertad de circulación y de residencia, comprendido el derecho a salir de cualquier país y de regresar a su país;
- El asilo;
- La nacionalidad;
- El derecho a casarse y fundar una familia;
- El derecho a la propiedad;
- La libertad de pensamiento, de conciencia y de religión;
- La libertad de opinión y expresión;
- La libertad de reunión y de asociación pacíficas;
- La participación en el gobierno del país;
- La igualdad de acceso a las funciones públicas del país.

Los siete artículos siguientes (22 a 28) se refieren a los derechos económicos, sociales y culturales, entre los cuales figuran los siguientes:

- La seguridad social;
- El trabajo y la libre elección del trabajo;
- Igual remuneración equitativa y satisfactoria que asegure una existencia conforme a la dignidad humana;
- El derecho a fundar sindicatos y a sindicarse;
- El derecho al descanso y al tiempo libre;
- Un nivel de vida adecuado para la salud y el bienestar (comprendidos la alimentación, el vestido, la vivienda y la asistencia médica);
- El derecho a seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez, y otros casos independientes de la propia voluntad;
- La protección de la maternidad y la infancia;
- La educación, comprendido el derecho preferente de los padres a escoger el tipo de educación de sus hijos;
- La participación en la vida cultural de la comunidad;
- La protección de los intereses morales y materiales que correspondan por razón de ser autor de producciones científicas, literarias o artísticas.

De conformidad con el artículo 28, toda persona tiene derecho a un orden social internacional en el que los derechos y libertades proclamados en la Declaración se hagan plenamente efectivos.

El artículo 29 dice que toda persona tiene deberes respecto de la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad. Añade que en el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general. Estos derechos y libertades no podrán ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas. El último artículo dice que nada de lo contenido en la Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere a ningún Estado, grupo o persona, derecho alguno para hacer nada tendiente a la supresión de cualquiera de los derechos y las libertades proclamados en la Declaración.

DECLARACION UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

Preámbulo

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana;

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias;

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión;

Considerando también esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre las naciones;

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad;

Considerando que los Estados miembros se han comprometido a asegurar, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas, el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre, y

Considerando que una concepción común de estos derechos y libertades es de la mayor importancia para el pleno cumplimiento de dicho compromiso.

La Asamblea General Proclama

La presente Declaración Universal de los Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos,

tanto entre los pueblos como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Artículo 1

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2

(1) Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

(2) Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3

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

Artículo 4

Nadie estará sometido a la esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 5

Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 6

Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

Artículo 7

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual

protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 8

Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo, ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.

Artículo 9

Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

Artículo 10

Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

Artículo 11

(1) Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.

(2) Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el Derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.

Artículo 12

Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

Artículo 13

(1) Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.

(2) Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

Artículo 14

(1) En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.

(2) Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 15

(1) Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.

(2) A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.

Artículo 16

(1) Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia, y disfrutar de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.

(2) Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.

(3) La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

Artículo 17

(1) Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.

(2) Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

Artículo 18

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Artículo 19

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículo 20

(1) Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacífica.

(2) Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

Artículo 21

(1) Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.

(2) Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.

(3) La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

Artículo 22

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Artículo 23

(1) Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.

(2) Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.

(4) Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicalizarse para la defensa de sus intereses.

Artículo 24

Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

Artículo 25

(1) Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene, asimismo, derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

(2) La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencias especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

Artículo 26

(1) Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe 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.

(2) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

(3) Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Artículo 27

(1) Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente 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.

(2) Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le corresponden por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

Artículo 28

Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamadas en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

Artículo 29

(1) Toda persona tiene deberes respecto de la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.

(2) En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.

(3) Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 30

Nada en la presente Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

Aprobada por la Asamblea de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948.

Naciones Unidas

MATERIAL DE APOYO:

DECLARACION UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

Versión en lenguaje corriente

Artículo 1

Cuando nacen, los niños son libres y cada uno debe ser tratado equitativamente. Todos tienen razón y conciencia y deben comportarse amistosamente los unos con los otros.

Artículo 2

Todas las personas pueden reivindicar los siguientes derechos, aun cuando

- Sean de sexo diferente
- tengan un color de piel diferente
- hablen un idioma diferente
- piensen cosas diferentes
- crean en otra religión
- posean más o menos bienes
- hayan nacido en otro grupo social
- procedan de otro país. Tampoco importa que el país en que vivas sea o no independiente.

Artículo 3

Tú tienes el derecho a la vida y a vivir en libertad y con condiciones de seguridad.

Artículo 4

Nadie tiene el derecho de hacer de ti su esclavo y tú no debes hacer de nadie tu esclavo.

Artículo 5

Nadie tiene derecho a torturarte.

Artículo 6

La ley debe protegerte de la misma manera en todas partes y al igual que a toda otra persona.

Artículo 7

La ley es igual para todos; se debe aplicar a todos en la misma forma.

Artículo 8

Debes poder solicitar ayuda jurídica cuando no se respeten los derechos que tu país te concede.

Artículo 9

Nadie tiene derecho a enviarte a la cárcel, a mantenerte en ella o a enviarte fuera de tu país injustamente o sin una razón valedera.

Artículo 10

Si has de comparecer en juicio, éste se deberá celebrar en público. Las personas que te juzgan no se deben dejar influir por otras.

Artículo 11

Se te debe considerar inocente mientras no se pruebe que eres culpable. Si eres acusado de un delito, deberás tener siempre derecho a defenderte. Nadie tiene derecho a condenarte y a sancionarte por algo que no hayas hecho.

Artículo 12

Tienes derecho a pedir protección si alguien trata de perjudicar tu buen nombre, entrar en tu casa, abrir tu correspondencia o causar molestias a ti o a tu familia sin una razón valedera.

Artículo 13

Tienes derecho a circular de un lado a otro dentro de tu país. Tienes derecho a salir de tu país para dirigirte a otro y debes poder regresar a tu país si así lo deseas.

Artículo 14

Si alguien te perjudica tienes derecho a dirigirte a otro país y nadie puede impedirte, sin una razón valedera, pertenecer a otro país si lo deseas.

Artículo 16

Tan pronto como una persona llega a la edad prevista por la ley, tiene derecho a casarse y fundar una familia. Al casarte, no tiene ninguna importan-

cia el color de tu piel, el país del que procedes ni tu religión. Los hombres y las mujeres tienen los mismos derechos cuando están casados, y también cuando están separados. Nadie debe obligar a una persona a casarse.

El gobierno de tu país debe proteger a toda tu familia.

Artículo 17

Tienes derecho a poseer tus propios bienes y nadie tiene derecho a despojarte de ellos sin una razón valedera.

Artículo 18

Tienes derecho a profesar libremente tu religión, a cambiarla y practicarla individualmente o con otras personas.

Artículo 19

Tienes derecho a pensar lo que quieras, a decir lo que desees y nadie debe prohibirte hacerlo.

También debes poder compartir tus ideas con personas de cualquier otro país.

Artículo 20

Tienes el derecho de organizar reuniones pacíficas o participar en reuniones en forma pacífica. Es impropio obligar a nadie a pertenecer a un grupo.

Artículo 21

Tienes derecho a participar en los asuntos políticos de tu país, ya sea perteneciendo al gobierno, ya eligiendo a los políticos que tengan las mismas ideas que tú. Los gobiernos serán elegidos regularmente por votación, y la votación debe ser secreta. Debes tener derecho a un voto y todos los votos deben ser de igual valor. También tienes el mismo derecho que cualquier otro a emplearte en la función pública.

Artículo 22

La sociedad en que vives debe ayudarte a desarrollarte y aprovechar al máximo todas las ventajas (culturales, laborales y de bienestar social) a tu disposición igual a la de todos los hombres y mujeres de tu país.

Artículo 23

Tienes derecho a trabajar, a elegir libremente tu trabajo, y a percibir un salario que te permita vivir y mantener a tu familia. Si un hombre y una mujer realizan el mismo trabajo, deben percibir la misma paga. Todas las personas tienen derecho a asociarse para defender sus intereses.

Artículo 24

La jornada de trabajo no debe ser demasiado larga, pues toda persona tiene derecho a descansar y debe poder tomarse vacaciones periódicamente pagadas.

Artículo 25

Tienes derecho a disponer de lo que necesites para que tú y tu familia no contraigáis enfermedades; no paséis hambre; dispongáis de vestido y vivienda, y recibáis ayuda si careces de trabajo, si estás enfermo, si eres anciano, si tu mujer o marido ha fallecido, o si no te ganas la vida por cualquier otra causa que no puedas impedir. La madre que va a tener un hijo y el hijo deben recibir ayuda especial. Todos los niños tienen los mismos derechos esté o no casada la madre.

Artículo 26

Tienes derecho a asistir a la escuela y todos deben ir a la escuela. La enseñanza primaria debe ser gratuita. Tienes derecho a aprender un oficio o a continuar tus estudios mientras lo desees. En la escuela debes poder desarrollar todas tus aptitudes y te deben enseñar a llevarte bien con los demás, cualquiera sea su raza, religión o el país de que procedan. Tus padres tienen el derecho de elegir cómo y qué se te ha de enseñar en la escuela.

Artículo 27

Tienes derecho a participar en las artes y las ciencias de tu comunidad así como en las ventajas que reporten. En tu calidad de artista, escritor o científico, tus obras deben estar protegidas y debes poder beneficiarte de ellas.

Artículo 28

Para que se respeten tus derechos, debe haber un «orden» que los proteja. Ese «orden» debe ser local y mundial.

Artículo 29

Tienes obligaciones para con la comunidad puesto que sólo en ella puede desarrollarse plenamente tu personalidad. La ley debe garantizar los derechos humanos. Debe permitir a cada uno respetar a los demás, para que a su vez, sea respetado.

Artículo 30

Ninguna sociedad ni ser humano de ninguna parte del mundo puede tomarse la libertad de desarrollar actividades para destruir los derechos que acabas de leer.

UNIDAD 2: COMO EDUCAR LOS DERECHOS HUMANOS

El objetivo de esta Unidad es ensayar formas de insertar la temática de los derechos humanos en la educación escolar.

Actividades

1. En grupos, se realiza el juego «LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LOS DERECHOS HUMANOS». La idea es que el grupo tenga la posibilidad de reflexionar y crear una discusión en torno a los factores que entran en juego cuando se trata de incorporar la temática de los derechos humanos en el sistema escolar
2. La tabulación se hace en un plenario mediante el uso de un tablero, colocando todas las opiniones en él, para luego analizar los resultados.
3. En un trabajo personal cada participante completa la pauta «OBSTACULOS PARA EDUCAR LOS DERECHOS HUMANOS». Se comparte, en grupos, los obstáculos que ha visualizado cada participante. Por consenso, no por mayoría, se destacan los tres obstáculos considerados más relevantes por el grupo. Frente a cada obstáculo, el grupo se plantea, al menos, dos vías de solución.
4. En un plenario, los distintos grupos ponen en común los obstáculos más relevantes que han descrito, entregando los posibles caminos de solución para cada uno de ellos. El animador realiza una síntesis del plenario destacando los principales obstáculos y sus posibles caminos de solución y motivando a los participantes a comprometerse y asumir dichos caminos como sus propios desafíos.
5. A continuación, se entrega el documento: «LA INSERCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA», de Felipe Tirado K.

MATERIAL DE APOYO:
JUEGO «LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LOS
DERECHOS HUMANOS».

TABLERO:

1. PROPOSITOS	
2. ASIGNATURA	
3. NIVEL	
4. METODOLOGIA	

TARJETAS JUEGO «LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LOS DERECHOS HUMANOS»:

1. PROPOSITO

Que el alumno sea capaz de irse transformando en un defensor de los Derechos Humanos, para contribuir a la reconstrucción democrática del país.

2. ASIGNATURA

El tema de los Derechos Humanos debería incorporarse como una unidad del Consejo de Curso cada año.

1. PROPOSITO

Que el alumno sea capaz de ir descubriendo las actitudes que le posibilitarán desarrollar su dignidad como persona.

2. ASIGNATURA

El tema de los Derechos Humanos debería ser el núcleo central de la asignatura de ciencias sociales.

1. PROPOSITO

Que el alumno sea capaz de conocer y aplicar en la vida cotidiana los principios contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

2. ASIGNATURA

El tema de los Derechos Humanos debería asumirse en los objetivos de cada asignatura que sean pertinentes.

1. PROPOSITO

Que el alumno sea capaz de reconocer progresivamente que la convivencia social supone un equilibrio de derechos y deberes.

2. ASIGNATURA

El tema de los Derechos Humanos debería tratarse en una asignatura específica

1. PROPOSITO

2. ASIGNATURA

3. NIVEL

Un tratamiento sistemático del tema de los Derechos Humanos puede iniciarse cuando el alumno domina la lectura

4. METODOLOGIA

Debe posibilitar que el alumno asuma aquellos valores que le permitirán actuar como un ser solidario, libre, veraz y justo.

3. NIVEL

Un tratamiento sistemático del tema de los Derechos Humanos puede iniciarse cuando el alumno ha superado la etapa del pensamiento concreto.

4. METODOLOGIA

Debe posibilitar que el alumno aprenda los principios éticos y jurídicos que rigen la convivencia social.

3. NIVEL

Un tratamiento sistemático del tema de los Derechos Humanos puede iniciarse cuando el alumno domina los contenidos y habilidades básicas de las ciencias sociales.

4. METODOLOGIA

Debe posibilitar que el alumno vaya desarrollando aquellas actitudes que lo irán transformando en un promotor de la dignidad de todos los hombres.

3. NIVEL

Un tratamiento sistemático del tema de los Derechos Humanos puede iniciarse desde la educación parvularia.

4. METODOLOGIA

Debe posibilitar que el alumno investigue tanto los factores que contribuyen como aquellos que dificultan que se respete los Derechos Humanos.

3. NIVEL

4. METODOLOGIA

MATERIAL DE APOYO:
PAUTA «OBSTACULOS PARA EDUCAR LOS
DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA»

Sabemos que educar los derechos humanos constituyen un desafío grande a nuestra vocación. Existen obstáculos en nosotros mismos y en el medio donde trabajamos. Escribe desde tu visión, tres obstáculos que dificultarían una educación de los derechos humanos.

OBSTACULO 1

OBSTACULO 2

OBSTACULO 3

Nos encontramos en el grupo para poner en común nuestras visiones.

MATERIAL DE APOYO:
ALTERNATIVAS PARA SUPERAR LOS OBSTACULOS
DE LA EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS

Por consenso en el grupo consideramos estos OBSTACULOS como las más relevantes dificultades que debemos superar para educar derechos humanos

Grupo: _____

OBSTACULO 1	CAMINOS DE SUPERACION
	1
	2
OBSTACULO 2	1
	2
OBSTACULO 3	1
	2

MATERIAL DE APOYO:
DOCUMENTO «LOS DERECHOS HUMANOS Y SU
INSERCIÓN EN EL SISTEMA ESCOLAR»

Felipe Tirado K.

1. Los Derechos Humanos

Los Derechos Humanos, expresión asociada a los difíciles tiempos vividos en América Latina bajo los gobiernos militares, expresión que muchas veces relacionamos con la violación de la dignidad de la persona, atentados a la vida y la libertad. Los derechos humanos son eso y mucho más que eso. Nuestra historia como países lleva en sus espaldas la carga de miles de compatriotas que sufrieron en sí mismos la violación permanente de sus libertades fundamentales, incluso de su vida. Justamente por esto es que Latinoamérica enfrenta el futuro con el compromiso de crear una cultura para que nunca más se vuelvan a repetir las violaciones a los Derechos Humanos, donde el hombre y su dignidad sean el centro del quehacer político, social y económico de nuestros países.

Hoy, cuando Chile está iniciando el proceso de re-democratización, la pregunta nace: ¿Qué se debería hacer para que no vuelvan a suceder las violaciones a los Derechos Humanos? Las respuestas son diversas. Algunos plantean que se deben establecer legislaciones que regulen el respeto a estos Derechos. Otros, que se debe juzgar y castigar a los culpables de violaciones para ejemplarizar a la sociedad sobre el respeto a los Derechos Humanos. Cualquiera sea la respuesta, hay una que nadie cuestiona: hay que educar en los derechos humanos.

Los principios de vida que emanan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos debieran constituirse en principios rectores de la convivencia social, y como tales, deben ser asimilados por el niño y el joven para que al adulto no le sean ajenos. Educar en derechos humanos debiera ser tan importante como leer y escribir. Es alfabetizar para una convivencia donde el hombre, por sí, sea respetado y valorado, es tratar de asegurar un futuro más esperanzador: «El cumplimiento progresivo de los principios de los derechos humanos depende en gran medida de la educación».

La escuela, al igual que otras agrupaciones sociales, tiene que desempeñar plena y eficazmente la función que le corresponde en la enseñanza de los

principios de los Derechos Humanos y ajustar a ellos la actitud y comportamiento de los futuros ciudadanos. La escuela tiene muchos fines que cumplir, pero pocos revisten tanta importancia para el futuro de la sociedad como la enseñanza de esos principios». (Algunos, p.16).

2. La Educación de los Derechos Humanos

La sociedad en su conjunto, cuando aprecia que un tema es problemático, que hace crisis, que está afectando a su propia sobrevivencia, vuelca su mirada a la Educación y le pide que integre esta temática en sus procesos, con la esperanza cierta que si la educación se preocupa, se asegura un futuro mejor. En el caso de los Derechos Humanos, tema conflictivo, puesto de relieve más por las violaciones que por su respeto, la sociedad le pide a la educación que se preocupe de ellos.

¿Quiere decir entonces que la educación no se ha preocupado de los Derechos Humanos, o no lo ha hecho en forma explícita? Al parecer el problema es profundo. Si se entiende que los derechos humanos son las normas básicas que regulan una convivencia humana, la educación debiera haberse preocupado mucho tiempo antes. A lo mejor sí lo ha hecho, pero no ha sido eficiente ya, que la historia demuestra lo contrario.

Educar en los Derechos Humanos es, a fin de cuentas, crear una cultura cuyo centro sea el hombre con dignidad, derechos y deberes. Pero para eso hay que empezar con lo básico, hay que alfabetizar en el respeto al hombre y la mujer.

Desde esta perspectiva, alfabetizar en los derechos humanos debe significar una enseñanza centrada en actitudes, en conocimientos y en acciones concretas donde se pongan en práctica estos derechos. El Congreso Internacional sobre la enseñanza de los derechos humanos congregado por la UNESCO, en Viena, 1978, señala:

«La enseñanza de los derechos humanos debería tener por objetivos:

- 1.- Motivar las actitudes de tolerancia, de respeto, de solidaridad inherente a los derechos humanos.
- 2.- Entregar los conocimientos sobre los Derechos del Hombre en sus dimensiones tanto nacional como internacional y sobre las instituciones establecidas para su puesta en marcha.
- 3.- Desarrollar en cada individuo la conciencia acerca de los medios por los cuales los Derechos del Hombre pueden ser concretados en la

realidad social y política en el nivel tanto nacional como internacional. (Congreso p. 40).

Lo específico de la educación en derechos humanos es educar la conciencia de una convivencia social a nivel personal, nacional e internacional que dignifique a la persona. Es una educación cuyo centro será el conflicto permanente de las relaciones humanas, pero cuya esperanza siempre estará dada por el respeto al otro, la cooperación y el entendimiento. Esto lleva necesariamente a que una educación en derechos humanos sea una educación democrática. La educación en derechos humanos «facilita la toma de conciencia y comprensión, suscitando en todos una voluntad de compromiso, movilizand o la opinión pública, y se ha establecido que es la práctica democrática y participativa la base de dicha enseñanza». (APDH p. 6). Pero además de ser una educación democrática, debería ser una educación en democracia, como referente necesario para la práctica de los derechos humanos. «El camino del 'saber sobre los derechos humanos' es necesario pero no suficiente: la práctica democrática en todos los niveles de la educación, en todos los estratos de la sociedad, constituye la base indispensable para llegar a la comprensión, respeto por el hombre y el entendimiento entre los pueblos». (APDH,p. 7).

La educación en derechos humanos debe tomar en cuenta la integralidad de estos derechos, ya que los derechos humanos son todos, no unos pocos ni unos más que otros, son indivisibles e interdependientes. Así al hablar de un artículo de la Declaración Universal, se está hablando de todos los artículos, la indivisibilidad de los derechos humanos significa que ellos «conforman las condiciones mismas de la dignidad del hombre, bastando que un solo derecho sea violado para que todos estén en riesgo inminente» (APDH, P. 7).

Cuando se habla de derechos humanos, habitualmente se hace referencia a las violaciones y los derechos que todos tenemos, pero pocas veces nos referimos al deber que nace de los derechos. La educación en derechos humanos debe hacer tomar conciencia que en cada derecho que todos y cada uno tiene nace el deber de todos y cada uno de respetar ese derecho en los demás.

3. El Sistema Escolar y los Derechos Humanos

Sin lugar a dudas que la escuela es el lugar donde se forman las nuevas generaciones. Es allí donde, además de la transición cultural, se produce una

formación para la convivencia social. Quizás este aspecto, la socialización inherente a la escuela, sea el objetivo mayormente desarrollado, se quiera o no hacerlo. Las relaciones sociales que se gestan en la escuela son independientes de la institucionalidad que quiera darle el profesor, como agente educador, ya que el solo hecho de reunir a un grupo de niños durante varias horas al día, durante varios días a la semana, durante varias semanas al año, permitirá que esos niños establezcan relaciones, buenas o malas, que convivan. Lo importante sería aprovechar esa realidad para educar en una conciencia democrática y de respeto a los derechos humanos. «No ha de olvidarse que la escuela es uno de los viveros de actividad social, global y desde ella parece posible el florecimiento de la conciencia democrática y humanitaria en todos los órdenes de la vida nacional, y el impulso de la producción social emergente. Por eso, la conciencia y la práctica de los derechos humanos no son hechos periféricos, sino troncales en la educación: ellos crean el espacio necesario para el desarrollo del hombre y el crecimiento de la sociedad» (APDH, p. 5).

Si bien existe acuerdo en que la escuela es el centro de todo proceso educativo, cuando se trata de incorporar la educación en derechos humanos, que todos creemos que es muy importante, pocos señalan cómo hacerlo. Todos estamos de acuerdo que la introducción de esta temática debe ser generalizada, no sólo como un contenido más, sino que en todo lo que es la escuela: «Los principios de los derechos humanos deben reflejarse en la organización y administración de la vida escolar, en los métodos pedagógicos, en las relaciones entre maestros y alumnos y entre los propios maestros entre sí, como también en la contribución de escolares y profesores al bienestar de la comunidad». (Algunos, p. 21).

Naturalmente que ése es el objetivo final, cambiar la escuela, revisar su estructura autoritaria y despersonalizada, para convertirla en un espacio de educación democrática, cuyo centro sea la persona. El problema es que estas reflexiones no son nuevas y la escuela no cambia, y ante la enorme tarea que significa el cambio global del sistema escolar, el desánimo impide la acción concreta, «el cambio de cultura de la escuela, en la perspectiva de incorporar los derechos humanos en la cotidianidad escolar, en sus hechos y en su esencia, es decir en su currículum oculto, si bien es un propósito indiscutible e imposterizable, la no consumación de éste no puede ser un obstáculo para introducir los derechos humanos vía los espacios que ofrece una escuela tradicional» (Magendzo, p. 8).

Esto no significa soslayar, dejar de lado el objetivo final que es el cambio global del sistema educativo, sino de producir el cambio a partir de la vivencia de los derechos humanos en la escuela. Una temática como ésta, donde se revisa el respeto a la dignidad de la persona, indudablemente irá cuestionando la escuela en su conjunto, desde las relaciones entre los alumnos, con el profesor, la autoridad, hasta la estructura global. Así, el cambio del sistema educativo irá produciéndose en conjunto con el cambio de las conciencias. Esto significa que «la enseñanza de los Derechos Humanos es ante todo educación para y en libertad y no puede ser separada de una crítica radical de la educación misma» (Tuvilla, p. 17).

Aprovechar la escuela, el sistema escolar, es el camino a seguir. Pero, ¿qué hay que aprovechar?, ¿cuál será la puerta por donde entrarán los derechos humanos al sistema escolar? Existen muchas posibilidades, pero todas ellas parten de la base de que la incorporación de esta temática tiene que ser en aquello que es la sustancia del Sistema Escolar: el Currículum. Incorporar los derechos humanos en el currículum significa utilizar las reglas del juego que fija el propio currículum. Estas reglas implican que es necesario explicitar aquellos contenidos, actitudes, comportamientos, en lo concreto. Estos objetivos deben tomar cuerpo en programas, materiales de enseñanza, formas de evaluar, metodologías específicas para la educación de los derechos humanos.

Sólo así, esta temática tendrá un lugar reconocido en el currículum, y podrá ejercer la influencia necesaria para los cambios globales expuestos más arriba.

Frente a esta incorporación de los derechos humanos en el currículum escolar, «parece que todo el mundo está de acuerdo en que esa enseñanza debe hacerse en todo el plan de estudios y no constituir una asignatura independiente» (Algunas, p. 23). Las razones por las que se rechaza la idea de crear una asignatura específica de derechos humanos son variadas. Quizás la más importante sea el hecho que la enseñanza de estos Derechos no debe ser patrimonio de un educador, sino de todos en su conjunto. Por otro lado, por la significación que tiene esta educación, esta temática debe constituirse en un referente común a todas las asignaturas, ya que estamos hablando de los principios básicos que regulen una convivencia civilizada, es crear una nueva cultura de respeto al ser humano, y para ello es preciso poner al servicio de esta tarea todas las disciplinas del saber y actuar humano, por eso es que las asignaturas deben dejarse influenciar por los derechos humanos y cambiar su mirada sobre la realidad. Estamos hablando de una educación en derechos humanos integral.

La alternativa que surge como la mayormente factible, por ser una buena puerta de entrada al currículum, es buscar la relación existente entre los objetivos explícitos de cada asignatura y la temática de los derechos humanos. Si bien aparece como un camino fácil, que consistirá en relacionar algunos contenidos, es un camino posible y el primer paso para producir un efectivo cambio. Se tratará de «ensanchar los planes de estudios, crear materiales didácticos adecuados y formar al profesorado para nuevas tareas y así como la adaptación de los enfoques y métodos a nuevas finalidades». (Tuvilla, p. 7). Elaborar esta propuesta «exige una revisión acuciosa del currículum en cada asignatura con el objeto de identificar aquellos objetivos y contenidos que se relacionan en forma clara y aportadora con la temática de los derechos humanos» (Magendzo, p. 11, II).

Pero esto no es suficiente. El docente, además de un cambio de enfoque del programa de su asignatura, necesita de algo concreto con lo cual se le facilita la tarea de educar los derechos humanos. De allí, la necesidad de elaborar materiales apropiados, que contengan metodologías adecuadas al tema y que hagan explícita esta enseñanza. Con esto, se estaría dando un primer paso para el cambio global del sistema educativo.

4. Los profesores para la educación en Derechos Humanos.

«Por muy cuidadosamente que se prepare el Programa Escolar relativo a los derechos humanos, los resultados serán escasos si los maestros y profesores no disponen de la formación y de los conocimientos necesarios para llevarlos a cabo» (Algunos, p. 30). Si bien todos estamos de acuerdo en la capacitación del profesorado para introducir algún elemento nuevo en su tarea, a menudo lo olvidamos. La importancia capital para este tipo de enseñanza que tienen los profesores, es para no caer en la hipocresía, que «se da en situaciones en las que lo que está enseñando el maestro está en clara contraposición con la forma en que lo está enseñando. Por ejemplo: «Hoy vamos a hablar de la libertad de expresión. Los de la última fila ¡que se callen!» (ABC, p. 7). Esta hipocresía se traduce, por lo tanto, en el «modo de proteger y promover la dignidad humana tanto de los maestros como de los alumnos en el aula, en la escuela y de la sociedad en general» (ABC, p. 7). Por lo tanto, la poca capacitación de los profesores puede dar como resultado una ineficiente y poco significativa educación de los derechos humanos.

La capacitación de los profesores debe incluir el contenido de lo que

significan los derechos humanos, ya que «el educador debe proporcionar a los alumnos una visión del mundo en la que no ha sido educado» (Tuvilla, p. 21). Por lo tanto, el esfuerzo debe ser grande, ya que ahora no se trata de repetir lo ya aprendido e incorporado a la vida, sino de dar cuenta en un nuevo estilo de vida, cuyo centro es la dignidad de la persona.

Otro aspecto a capacitar es el referido a la relación pedagógica y al tipo de metodología utilizado en la educación en derechos humanos, ya que «un nuevo concepto de educador se plantea donde su actividad, ya sea estímulo, orientación y control de la actividad del alumno. El educador debe escuchar y hablar, enriquecerse plenamente del diálogo y establecer a través de éste una interacción alumno-profesor» (Tuvilla, p. 21), naciendo así una relación nueva, donde alumno y profesor son personas que interaccionan respetando sus propias dignidades. Y un tercer aspecto a capacitar es la relación del educador con la comunidad, ya que «el educador, debe estar totalmente integrado en la comunidad y ser su trabajo considerado como el resultado de la colaboración entre todos los miembros que componen la comunidad educativa» (Tuvilla, p. 21), ya que educar en los derechos humanos es abrirse, salir del aula a conocer el mundo y las personas. Para eso el profesor debe estar preparado para comunicarse con la comunidad.

Este profesor en derechos humanos se convierte en pieza clave para esta educación, «el maestro será siempre la persona clave en la aplicación de nuevas iniciativas; por lo tanto, tiene una gran responsabilidad en la comunicación del mensaje relacionado con los derechos humanos» (ABC, p. 5). Además, una capacitación de este tipo no es sólo para la tarea concreta de enseñar en derechos humanos, sino que es una nueva forma de enfrentar su tarea pedagógica: «del maestro se espera que comience enseñando la forma de fomentar los derechos humanos y que nunca abandone esta tarea» (ABC, p. 6); por lo tanto todo el proceso de capacitar a profesores para la educación en derechos humanos no sólo significa mucho más que entregar algunos elementos teóricos y metodológicos para introducir la temática de derechos humanos en el sistema escolar, sino que es replantear la tarea educativa del profesor, con la consecuente autocrítica. Es el segundo paso, en el cambio global del sistema educativo.

5. Una metodología para la Educación en Derechos Humanos

Cualquier enseñanza requiere un método, ya que cualquier acción educativa que pretende alcanzar algún fin determinado necesita de una metodología para alcanzar esos fines. «El método representa la forma como se estructuran

los elementos que posibilitarán realizar el trayecto a través del cual se pretende alcanzar dichos fines» (Miranda, p. 31).

En forma especial, una educación en derechos humanos requiere de metodologías que sean consecuentes con lo que se está enseñando, ya que no es sólo contenidos culturales los que se pretende transmitir, sino que busca educar las actitudes de vida de los alumnos. Así, un método para la educación en derechos humanos será el que «organiza los factores que intervienen en el proceso educativo, estableciendo un ambiente donde los participantes pueden integrar en su experiencia vital aquellos valores, actitudes y comportamientos y conocimientos, que les permiten analizar críticamente las amenazas que existen para el desarrollo de la vida, en las relaciones políticas, al mismo tiempo, que exploren formas alternativas de convivencia dignificadora». (Miranda, p. 3). Como se ve es un método que implica necesariamente ir a la realidad, con elementos para analizarla, para ver lo que amenaza la dignidad de las personas y así buscar formas de convivencia alternativa.

Una metodología para la educación en derechos humanos debe partir de la experiencia concreta de los alumnos, ya que «no bastan los 'hechos' y los fundamentos, aunque hayan sido perfectamente seleccionados. Los estudiantes desean sentir esos principios(...). De ahí la importancia de hacer que los alumnos desarrollen su propio sentido de justicia, la libertad y equidad». (ABC, p. 10), ya que es educar en las actitudes y valores, no sólo en los conocimientos, es por eso que «se recomienda vivamente el uso de métodos activos» (Algunos, p.44).

Por lo tanto, la educación en derechos humanos requiere de una metodología que permita al alumno ir a la realidad, analizarla y buscar nuevas formas de convivencia basadas en los derechos humanos, de tal forma que ejercite estos derechos en su realidad concreta. Los materiales y actividades que se diseñen deben tomar como punto de partida estos principios, ya que así la metodología será consecuente con lo que se enseña y se constituirá en un nuevo elemento que dignifica a la persona, tanto alumno como profesor. Se constituye en el tercer paso para el cambio del sistema educativo.

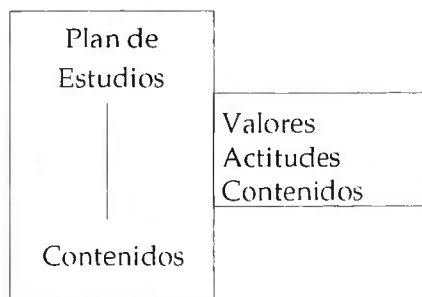
6. Una propuesta para incorporar la educación en derechos humanos en el currículum escolar

Para poder incorporar esta educación en el sistema escolar, específicamente en los planes de estudio de cada asignatura, hay dos caminos que recorrer

en paralelo, para luego acercar estas sendas. El primer camino es especificar cuáles son los contenidos que se explicitan en los planes de estudios. Esto es, un acucioso trabajo de análisis de los planes de cada asignatura para especificar cuál es el contenido explícito a enseñar.

Pero también hay que recorrer un camino similar con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Se hace este trabajo con la Declaración Universal ya que es allí donde están expresados de mejor y completa forma los Derechos del Hombre y hoy se constituye en una Declaración aceptada universalmente. Este camino significa especificar los contenidos que existen en cada artículo de la Declaración. Es importante esta especificación para poder hacer el contacto entre los planes de estudios y derechos humanos. Pero en este caso, el camino no termina allí, sino que también hay que especificar cuáles son los valores que hay detrás de esos contenidos, y más importante aún, cuáles son las actitudes que subyacen en cada artículo, de tal forma que cuando se haga este contacto entre planes de estudios y derechos humanos vía contenidos, implique los valores y las actitudes que nacen de ellos.

Una vez que se tenga la especificación de contenidos tanto en los planes de estudios como en los artículos de la Declaración, se produce el contacto, es decir, se buscan contenidos del plan de estudios que se relacionen de manera fácil y clara con contenidos de los derechos humanos. Pero como los contenidos de los derechos humanos están acompañados de valores y actitudes, los contenidos del plan de estudios -derechos humanos serán determinados por ciertos criterios que en el fondo son las actitudes que pretendemos que el alumno internalice en cuanto a vivir y respetar el derecho humano estudiado. Si bien el contacto se produce a nivel de contenido, éste sólo actúa como puerta de entrada a las actitudes a educar. Dos mundos separados se encuentran, y los derechos humanos, fundamentalmente actitudes de vida, de respeto a los derechos humanos, entran al sistema escolar.



Una vez realizado este trabajo, se debiera proceder a diseñar actividades y materiales para trabajar en la sala de clases, materiales y actividades que debieran responder a los principios metodológicos señalados anteriormente. Asimismo, estos materiales y actividades debieran ser diseñados por profesores que trabajan en el aula en los niveles y asignaturas correspondientes. La elaboración de los materiales no sólo obedece a una preocupación curricular, sino que es necesario que, si bien la temática de los derechos humanos se integra en cada asignatura, esta temática sea educada de una forma explícita en la actividad escolar. Los materiales ayudarían, por un diseño común y significativo, a explicitar la educación de los derechos humanos en los Planes y Programas de Estudios, no permitiendo una incorporación «clandestina», lo que daría probabilidades de fracaso.

Con todo esto preparado, se puede iniciar un proceso de capacitación de profesores, que va desde la capacitación en el contenido de los derechos humanos, en la metodología y también en el uso de los materiales. Creo que es muy importante que el profesor, para poder incorporar una innovación, tenga, además de los elementos necesarios, un material concreto que le facilite la innovación.

Con esta propuesta, se pretende que el profesor que debe educar un contenido determinado lo haga con nuevo enfoque, así «la enseñanza de los derechos humanos no necesita por consiguiente, interrumpir ni sobrecargar el programa establecido, sino más bien enriquecerlo mediante la introducción de actividades, contenidos y materiales nuevos orientados a fomentar la comprensión y el respeto de los derechos y libertades» (Algunas, p. 43). De esta forma se puede ingresar al sistema escolar y desde allí se puede cambiar el sistema en el enfoque pedagógico, las relaciones educativas, las metodologías, logrando a fin de cuentas dignificar las personas: educador, alumno y en general a la sociedad. De este modo, la educación responde de una manera concreta al desafío de educar en los derechos humanos, en la búsqueda y construcción de una nueva cultura donde la dignidad humana sea respetada y promovida.

7. BIBLIOGRAFIA CITADA

1. «En torno a la relación entre Currículum y Derechos Humanos», Abraham Magendzo, en «Educación y Derechos Humanos», SERPAJ. Uruguay, Año II N° 5, Noviembre de 1988 y Año III N°6, Marzo de 1989. Citado por «Magendzo».
2. «ABC- La enseñanza de los Derechos Humanos», Naciones Unidas, Nueva York, 1989 citado por «ABC».
3. «Para una metodología educativa orientada a la promoción de la Paz y los Derechos Humanos», Martín Miranda, Centro El Canelo de Nos, Serie Documentos de Estudios N°2. s/f citado por «Miranda».
4. «Algunos aspectos teóricos de la enseñanza de los Derechos Humanos», José Tuvilla, en «Derechos Humanos - Guión Didáctico». Almería, s/f, citado por «Tuvilla».
5. «Educación por los Derechos Humanos» Proyecto APDH, Buenos Aires, 1987, citado por «APDH».
6. «L'enseignement des droit de l'homme» Travaux de Congrès International sur l'enseignement des droit de l'homme. Vienne, 12-16 Septiembre 1978, UNESCO, 1980, citado por «Congreso».
7. «Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos» UNESCO, 1979, citado por «Algunas».

UNIDAD 3:

UN INSTRUMENTO PARA TRABAJAR LOS DERECHOS HUMANOS EN EL AULA

El objetivo de esta Unidad es establecer los contenidos que se relacionan con los derechos humanos en las diversas asignaturas del sistema escolar.

Actividades

1. Desarrollar una dinámica de integración, para favorecer el trabajo a realizar.
2. Realizar un comentario sobre el texto «Los Derechos Humanos y su inserción en el sistema escolar», de Felipe Tirado (pp.45-52), rescatando todos los elementos que nos permitan elaborar un buen instrumento pedagógico para la incorporación de los derechos humanos en las asignaturas.
3. Formar grupos distribuidos según asignaturas.
4. En forma personal se realiza una lectura reflexiva del texto: «ESPECIFICACION DE CONTENIDOS». Se realiza una revisión de programas por asignaturas buscando contenidos posibles de relacionarse con derechos humanos.
5. Con los elementos descubiertos en las lecturas personales, en el análisis de documentos y agrupamiento de asignaturas, se crea, por grupos, una unidad de educación en derechos humanos.
6. En plenario se realiza una exposición de las unidades creadas.
7. En grupos se analizan los elementos metodológicos para educar los derechos humanos, los que luego son expuestos en un plenario.
8. En un trabajo personal, se lee el texto «METODOLOGIAS ACTIVAS CENTRADAS EN ACTITUDES».
9. Conforme al trabajo personal, nuevamente en grupos por asignaturas,

revisan la unidad elaborada. Corrigen y complementan, de acuerdo a las metodologías centradas en actitudes.

10. Elaborar un Proyecto personal de inserción de una unidad en el aula. Luego de ser trabajada con los alumnos se propone evaluarla según la pauta.

MATERIAL DE APOYO:

PAUTA «ESPECIFICACION DE CONTENIDOS, VALORES Y ACTITUDES DE LA DECLARACION UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

ARTICULO	CONTENIDOS	VALORES	ACTITUDES
1.	- Libertad de todos los hombres. - Igualdad en dignidad y derechos. - El hombre dotado de razón y conciencia. - Comportamiento fraternal.	- Libertad - Fraternidad - Justicia	- Respetar a las demás personas en sí mismas. - Crear condiciones para una convivencia fraterna. - Reconocer en cada persona concreta la dignidad inherente a ella.
2.	- Todos los hombres tienen los mismos derechos sin discriminación.	- Fraternidad - Justicia - Verdad	- Saber ponerse en el lugar del otro. - Respetar las opiniones y acciones de las minorías. - Interesarse por conocer y comprender a los demás (pueblos, razas, ideologías, religiones, etc.)
3.	- Derecho a la vida. - Derecho a la libertad. - Derecho a la seguridad personal.	- Fraternidad - Libertad - Verdad	- Valorar la vida como un bien supremo e inalienable - Realizar acciones de denuncia contra atropellos a la vida (pena de muerte, aborto, etc.) - Valorar la libertad como un derecho inalienable. - Reconocer aquello que restringe la libertad y facilite la libertad. - Apreciar la seguridad personal como un derecho básico del ser humano. - Identificar situaciones que atentan a la seguridad personal y aquellas que las estimulan.

ARTICULO	CONTENIDOS	VALORES	ACTITUDES
4.	- La esclavitud - La servidumbre - Prohibición a la trata de esclavos.	- Libertad - Fraternidad	- Identificar los tipos de esclavitud y servidumbres presentes hoy. - Valorar los trabajos más humildes. - Denunciar la esclavitud o servidumbre presentes hoy en día. - Reconocer en la esclavitud o servidumbre un atropello a la dignidad de la persona.
5.	- Torturas. - Tratos crueles, inhumanos y degradantes.	- Fraternidad	- Reconocer en la tortura un atentado a la dignidad de la persona. - Identificar el tipo de tratos crueles presentes en nuestra sociedad - Denunciar la tortura y el trato cruel cotidiano. - Valorar la dignidad de la persona por sobre sus acciones.
6.	- Todos los hombres tienen derecho al reconocimiento de su personalidad jurídica.	- Justicia	- Valorar la igualdad de los hombres en lo jurídico. - Reconocer la dignidad de la persona en su reconocimiento jurídico.
7.	- Todos son iguales ante la ley, sin discriminación	- Justicia	- Reconocer el valor dignificante de la igualdad ante la ley.
8.	- Derecho al recurso de amparo efectivo.	- Justicia	- Valorar el recurso de amparo como una forma de protección efectiva a la violación de sus derechos.
9.	- La detención y exilio arbitrario.	- Justicia	- Apreciar el valor de la libertad. - Reconocer la injusticia de las detenciones y exilios arbitrarios.
10.	- Derecho a ser oído públicamente para la determinación de derechos y obligaciones en materia penal.	- Justicia	- Valorar la dignidad de la persona en materia jurídica.

ARTICULO	CONTENIDOS	VALORES	ACTITUDES
11.	- Toda persona es inocente hasta probarse su culpabilidad.	- Justicia	- Reconocer el origen positivo del hombre, su propensión al bien. - Identificar las acusaciones sin fundamentos presentes en la vida cotidiana.
12.	- Protección ante injerencias en la privacidad	- Libertad	- Apreciar la protección de la vida privada como ejercicio de la libertad. - Reconocer cualquier intromisión arbitraria en la vida privada de otro como atentado a la dignidad personal.
13.	- Derecho a circular libremente por el país. - Derecho a elegir la residencia en el territorio nacional. - Derecho a salir y entrar libremente del propio país.	- Libertad	- Apreciar el derecho a circular, salir y entrar del país como una vivencia de libertad. - Denunciar como un atentado a la dignidad de la persona la prohibición de circular, salir o entrar al propio país.
14.	- Derecho a asilo en caso de persecución.	- Libertad	- Valorar el asilo como una acción que supera fronteras para proteger la dignidad de las personas.
15.	- Derecho a una nacionalidad	- Libertad	- Reconocer en el derecho a una nacionalidad una forma de reconocer la dignidad de la persona.
16.	- Derecho a formar una familia. - El hombre y la mujer con iguales derechos. - La familia debe ser protegida por ser fundamental para la sociedad.	- Fraternidad - Libertad	- Reconocer el derecho inalienable a formar una familia como una forma de dignificar a la persona. - Valorar la igualdad del hombre y la mujer. Ambos tienen igual dignidad. - Promover, defender y valorar la familia como núcleo básico de la sociedad

ARTICULO	CONTENIDOS	VALORES	ACTITUDES
17.	- Derecho a la propiedad. - Nadie puede quitar la propiedad.	- Libertad	- Valorar el derecho a la propiedad como una forma de dignificar a la persona. - Apreciar el derecho a la propiedad como una forma de ejercer la responsabilidad personal. - Reconocer en el derecho a propiedad una función social. - Defender y denunciar la propiedad en forma arbitraria.
18.	- Libertad de pensamiento. - Libertad de religión. - Libertad de conciencia.	- Libertad - Verdad	- Apreciar las distintas formas de pensar y religiones. - Respetar a los demás en materia religiosa e ideológica. - Denunciar los atropellos a la libertad de pensamiento y religión. - Reconocer en la libertad de pensamiento y de religión un valor que dignifica a la persona.
19.	- Libertad de opinión y expresión.	- Libertad - Verdad	- Valorar la libertad de expresión en un contexto de dignificación de la persona. - Respetar la opinión y expresión de los demás. - Denunciar el atropello a la libertad de expresión.
20.	- Libertad de reunión y asociación.	- Libertad	- Apreciar el derecho a asociarse y reunirse libremente como una forma de respetar la dignidad de la persona. - Denunciar los atropellos al derecho de reunión y asociación.
21.	- Derecho a participar en el gobierno del país. - Derecho a votar libremente.	- Libertad - Participación	- Valorar la posibilidad de participar en el gobierno del país como una forma de dignificación de la persona. - Reconocer en el derecho a voto una responsabilidad en el gobierno del país. - Denunciar y defender el derecho legítimo a participar en el gobierno de un país. - Reconocer la igualdad en el derecho a participar en el gobierno de un país.

ARTICULO	CONTENIDOS	VALORES	ACTITUDES
22.	- Derecho a la seguridad social, la protección de la sociedad en todos los derechos.	- Fraternidad	- Respetar el derecho de todos a desarrollarse aprovechando la ayuda de la sociedad. - Valorar el aporte de la sociedad en su conjunto al desarrollo de cada persona. - Reconocer como un derecho de todos el que la sociedad en su conjunto se preocupe del desarrollo de la dignidad de cada persona.
23	- Derecho al trabajo libremente elegido y con un salario que permita mantener con dignidad a la familia. - El hombre y la mujer por un mismo trabajo deben recibir igual remuneración. - Derecho a sindicalizarse para defender sus intereses.	- Fraternidad - Justicia	- Valorar el trabajo justamente remunerado como una forma de dignificar a la persona. - Reconocer la justicia de una remuneración igualitaria. - Reconocer el derecho a sindicalización, lo que favorece a la dignificación del trabajador. - Denunciar los atropellos a los derechos del trabajador, de remuneraciones justas y sindicalización.
24.	- Derecho al descanso y tiempo libre. - Derecho a jornada de trabajo razonable. - Derecho a vacaciones pagadas	- Justicia	- Apreciar en el descanso y tiempo libre una forma de dignificar a la persona. - Valorar la jornada de trabajo que no explote, sino que dignifique a la persona. - Reconocer el derecho de todos a vacaciones pagadas.
25.	- Derecho a una calidad de vida adecuada a la dignidad de la persona. - Los niños y las madres tienen derecho a protección especial.	- Justicia	- Valorar el derecho de todos a una calidad de vida que corresponda a su dignidad como persona. - Propiciar iniciativas que tiendan a subir los niveles de vida de los más pobres. - Denunciar los atropellos a la posibilidad de una buena calidad de vida.
26.	- Derecho a la educación gratuita y obligatoria. - Derecho a una educación que dignifique a la persona. - Derecho a una educación libre.	- Justicia - Libertad	- Apreciar en la educación un proceso de dignificación de la persona. - Valorar en el derecho de todos, sin discriminación, a la educación la posibilidad concreta de lograr la igualdad entre los hombres.

ARTICULO	CONTENIDOS	VALORES	ACTITUDES
27.	- Derecho a participar en la vida cultural y artística. - El artista o científico tiene derecho a protección de sus intereses.	- Libertad	- Valorar la vida cultural y el derecho a participar en ella como parte del proceso de dignificación de la persona. - Apreciar la protección del artista o científico y sus obras como una forma de desarrollar la libertad.
28.	- Orden nacional e internacional que respete los Derechos Humanos.	- Responsabilidad	- Luchar por establecer un orden social que se base en el respeto de los derechos humanos y dignifique a la persona.
29.	- Los derechos implican deberes.	- Responsabilidad	- Respetar a los otros para ser respetado. - Apreciar el cumplimiento de los derechos para facilitar el ejercicio de una comunidad.
30.	- Nada ni nadie puede destruir estos derechos		- Respetar la dignidad de todas las personas por sobre cualquier consideración, dignidad integral del hombre como un todo.

MATERIAL DE APOYO:
«PAUTA UNA UNIDAD DE EDUCACION EN
DERECHOS HUMANOS»

Asignatura	
Unidad	Curso
OBJETIVO GENERAL	ACTIVIDADES (numerarlas)
OBJETIVO ESPECIFICO	
OBJETIVO DERECHOS HUMANOS	
ARTICULO DESTACADO DE LA DECLARACION	EVALUACION
TIEMPO DE DURACION (horas ped.)	
Nombre Profesor - Alumno:	

MATERIAL DE APOYO:

DOCUMENTO «METODOLOGIAS ACTIVAS CENTRADAS EN ACTITUDES»

Podemos entender por METODO EDUCATIVO la forma como el profesor organiza el recorrido que realizará junto a los alumnos para alcanzar objetivos de aprendizaje.

Una ACTITUD es aquella disposición de ánimo que moviliza a actuar conforme a un valor o escala de valores. Por ejemplo, las actitudes de respeto, responsabilidad y creatividad expresan el valor de la libertad y son las que movilizan a actuar liberadoramente.

Una metodología que se orienta a desarrollar actitudes es compleja, ya que supone integrar 3 componentes que corresponden a 3 dominios de aprendizaje:

COMPONENTES DOMINIOS

sentir	afectivo(a)
pensar	cognitivo(b)
actuar	activo(c)

En el cuadro siguiente se puede ver el tipo de conducta que genera la carencia de uno de estos dominios:

DOMINIOS	CONDUCTAS
a b c	
+ + -	Criticismo
- + -	Intelectualismo
- + +	Voluntarismo
+ - +	Libertinaje
+ - -	Bloqueo
- - +	Activismo

El aprendizaje de una actitud es un proceso que, en términos descriptivos, supone que el alumno vaya tomando decisiones en estos tres aspectos o dominios:

* Identificándose con el objetivo como una situación desafiante.

* Analizándola, tal como se presenta en la vida cotidiana, a la luz de las informaciones que le permitan definir caminos para enfrentarla;

* Poniendo en práctica soluciones que le permitan evaluar, en la práctica, el aprendizaje de esta actitud.

En el cuadro que se presenta a continuación se muestra un flujo posible para orientar este proceso. En los rectángulos se presentan las actividades del profesor y en los círculos las decisiones que puede ir tomando el alumno.

Proponer el objetivo de aprendizaje como una situación problemática.

El alumno/a la siente como un desafío	Abandona por falta de moti- vación.
--	--

SI

NO

Proporcionar y analizar la información que se necesita para enfrentarla

El alumno/a toma
la decisión de
actuar.

NO: No asume compromisos

SI: Dar oportunidades para definir posibles acciones de acuerdo al contexto y las características personales.

El alumno/a realiza la o las acciones

NO: No cumple compromisos

SI: Dar oportunidades para evaluar los resultados personales y sociales.

METODOLOGIAS QUE FOMENTAN LA ACTIVIDAD TRANSFORMADORA.

Podemos entender por METODO EDUCATIVO la forma como el profesor organiza el recorrido que realizará junto a sus alumnos para alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje:

Una metodología será activa cuando:

- * Acentúe la actividad del alumno por sobre la del profesor.
- * Privilegie el desarrollo de acciones transformadoras, basadas en una conciencia crítica.

Por lo tanto, la actividad no significa hacer «muchas cosas» ni utilizar recursos sofisticados. Un método activo se juzga por sus resultados, en término de las acciones que emprendan los alumnos, y no sólo porque la clase haya sido entretenida.

Sin embargo, para lograr la motivación de los alumnos es conveniente utilizar técnicas que estimulen la participación activa. En este sentido, la técnica didáctica de uso más frecuente (la clase expositiva) sirve para introducir o sintetizar, pero necesita complementarse con otras si se desea, por ejemplo, que los alumnos puedan:

- ordenar su visión de la realidad (diagnosticar);
- discutir una información nueva;
- revisar actitudes, comportamientos o valores;
- proponer acciones transformadoras.

Para lograr estos propósitos, entre otras técnicas, se podrá utilizar:

- * el diálogo.
- * el estudio de casos.
- * la actividad en terreno.
- * la investigación dirigida.
- * el trabajo de laboratorio.
- * la expresión dramática, corporal, plástica, literaria.
- * la resolución de problemas.
- * la ejercitación.

En todos estos casos, convendrá apoyarse en materiales educativos que promuevan el aprendizaje, abarcando el máximo de los sentidos (por ejemplo, audiovisuales) y, en lo posible, la expresión de la experiencia cotidiana (como ocurre con los juegos educativos).

MATERIAL DE APOYO:

**PAUTA GRUPAL «PAUTA DE APLICACION CENTRADA
EN CAMBIO DE ACTITUDES»**

- a) Analizar
- b) Marque con una X las actividades que cumplen con el enunciado
- c) Completar la unidad con la actividad pertinente para el aprendizaje de la actitud.

Actividad	1) Proponer el objetivo del aprendizaje como situación problemática.	2) Proporcionar y analizar la información que se necesita.	3) Dar oportunidad para definir posibles acciones.	4) Dar oportunidad para evaluar resultados personales y sociales.
1)				
2)				
3)				
4)				
5)				

MATERIAL DE APOYO:
PAUTA «PROYECTO PERSONAL UNIDAD DE EDUCACION
EN DERECHOS HUMANOS»

Taller _____

Nombre del Profesor(a): _____

Asignatura: _____

Colegio: _____

Nombre de la unidad: _____

Fechas de aplicación: _____

Curso: _____

Localidad: _____

1. ¿A tu juicio, cómo evalúas el haber realizado esta unidad de Educación en Derechos Humanos?
2. ¿Qué crees aprendieron tus alumnos?
3. ¿Qué dificultades encontraste para aplicar esta unidad?
- 4) ¿Qué procedimiento(s) evaluativo(s) utilizaste?

EVALUACION

Al finalizar este Módulo, es necesario realizar una evaluación, de acuerdo a una pauta.

MATERIAL DE APOYO:

PAUTA DE EVALUACION MODULO «LOS DERECHOS HUMANOS»

Para poder perfeccionar nuestra labor de capacitación, necesitamos conocer su opinión acerca del desarrollo del Módulo, tanto de sus aspectos generales como de las actividades mismas. Para esto le solicitamos que marque con una cruz (X) en el espacio que mejor representa su opinión sobre el aspecto evaluado.

	M.B	B	R	M
1. El ambiente grupal.				
2. La organización.				
3. El video y el trabajo grupal.				
4. Juego grupal "La enseñanza escolar de los Derechos Humanos".				
5. Obstáculos para educar en Derechos Humanos				
6. Elaboración de una Unidad.				
7. Dramatización y trabajo grupal.				
8. Revisar la unidad - síntesis grupal.				

Si desea aplicar alguna de sus respuestas, hágalo en este espacio:

II. Módulo

LA METODOLOGIA

Este Módulo debe ser introducido con una dinámica de reencuentro que permita generar un ambiente de confianza. En segundo lugar, es necesario ubicar el Módulo en el proceso de formación, a través de una explicación contextualizada, si deseamos realizarlo en forma completa.

Contiene las siguientes unidades :

- Reflexión Teórica en torno a los Derechos Humanos
- Intercambiando Experiencias
- Los Recursos Didácticos
- La Familia y los Derechos Humanos
- Proyecto Personal para Presentar el Tema a la Familia

UNIDAD 1:

REFLEXION TEORICA EN TORNO A LOS DERECHOS HUMANOS

El objetivo de esta Unidad es desarrollar una conciencia sensible y preocupada sobre los derechos humanos y sus implicancias educativas.

Actividades

1. Reflexión teórica

El capacitador lee las instrucciones de la actividad.

2. Lectura de texto

Todo el grupo lee el texto 1.

3. Trabajo grupal

Se trabaja en grupos, divididos de acuerdo al método propuesto por la pauta. Se leen los textos 2, 3, 4, 5, 6 y 7.

4. Plenario

Los profesores expresarán una síntesis del trabajo grupal, por medio de diferentes recursos creativos. Por ejemplo: dramatizaciones, poesías, afiches u otras manifestaciones.

MATERIAL DE APOYO:
PAUTA DE REFLEXION TEORICA

Objetivo: Desarrollar una conciencia sensible y preocupada sobre los derechos humanos haciendo evidente sus implicancias educativas y la diversidad de opciones y estrategias metodológicas.

Actividades: La reflexión se realiza en torno a las preguntas:

A: ¿Por qué educar en derechos humanos?

B: ¿Cuándo, cómo y dónde hacerlo?

1. Se realiza lectura generalizada introductoria al tema según el texto N° 1.
2. Se forman grupos para cada pregunta A y B; se debe optar, según el número de participantes, por un texto para cada pregunta o más de uno por pregunta.

Pregunta: A texto 2, 3, 4

B texto 5, 6, 7

3. Los textos se trabajan según pauta.
4. Plenario de síntesis: cada grupo presenta un gráfico (afiche, dramatización, slogan, comentario) con la síntesis de lo leído.

MATERIAL DE APOYO: TEXTO N° 1
«DEMOCRACIA, DERECHOS HUMANOS Y EDUCACION»

Francisco Bustamante
María Luisa González

Democracia, Derechos Humanos y Educación

La verdad que llegué a casa destruida... En un abrir y cerrar de ojos esos chiquilines tan agradables se volvieron un coro de fanáticos, cerrado a todo razonamiento. Ni sé cómo, salió el tema de la delincuencia, pero, automáticamente, casi todos dieron por hecho que la única solución era la pena de muerte. Uno me decía: «Si encuentro a alguien robando en mi casa, yo lo mato, porque no voy a dejar que en un minuto nos quiten lo que costó años reunir. ¿Usted se dejaría robar? Por más que quise explicarles que la vida humana, aun la de un ladrón, vale más que un videograbador, fue imposible. ¿Qué sentido tiene nuestro trabajo, que aprendan logaritmos o poemas, si no somos capaces de enseñar que la paz y el respeto a la vida son preferibles a la ley de la selva?

¿Se puede educar en derechos humanos? ¿Realmente es posible aprender a respetar los derechos del Otro y compartir juntos una existencia basada en la justicia? Estas son cuestiones medulares teniendo en cuenta los problemas mundiales de estos días. (No es superfluo fechar la redacción de estas líneas: mientras escribimos, la guerra cosecha muertes en el Golfo Pérsico). Así mismo, en otro plano, se pueden agregar otras interrogantes: ¿Cuál es la prioridad educativa en un pequeño país empobrecido que enfrenta el reto de sobrevivir a la revolución técnica y científica de fin de siglo? ¿Una educación que forme seres creativos que contribuyan a elevar el nivel en calidad y cantidad de las producciones nacionales? ¿Y acaso no es un enfoque complementario pensar en una educación cimentada por una opción ética en la que los valores de la excelencia también se plasmen en el respeto y promoción de la persona humana?

De cara al futuro. Democracia y derechos humanos para vivir mejor

Nos proponemos responder esos interrogantes partiendo de la experiencia de la última década en América Latina. Es sabido que en los años setenta en

esta región imperaron los regímenes militares, los que llevaron el irrespeto a la dignidad humana hasta niveles antes nunca vistos. Los gobiernos civiles que les sucedieron se vieron desafiados a reimplantar un sistema político basado en la convivencia, el diálogo, el pluralismo, la consulta de la voluntad soberana. Además había que satisfacer las necesidades materiales de vastos sectores populares carentes de lo mínimo. En resumidas cuentas, el desafío consistía en refundar un sistema democrático estable e impulsar el desarrollo de estas naciones. Ante un reto de tal magnitud es comprensible que las tareas que exigía no hayan terminado, ni dado de inmediato todos sus frutos, ni, por lo tanto, se haya revertido integralmente la situación. Aun así, para nosotros es cuestión de principios reconocer que las transiciones democráticas impusieron algunos cambios que nadie de buena fe puede desmentir. En ese sentido, es innegable que básicamente se ha consolidado un sistema de vida política donde la ciudadanía puede expresarse libremente y hacer valer sus pareceres. Pero nadie ignora que el panorama económico y social no sólo no ha mejorado, sino que puede empeorar.

Es superfluo llamar la atención del papel cumplido por los derechos humanos, tanto en la transición hacia la democracia como en su consolidación y en la conquista del bienestar para la población. En la superación de aquellos regímenes netamente autoritarios, los derechos humanos han sido una de las principales banderas alzadas, contribuyeron a fundamentar, legitimar, impulsar y esperarar los esfuerzos de muchas mujeres y hombres comprometidos en superar la grave situación que se vivía. Aquí se produjo un fenómeno trascendente, los derechos humanos perdieron su condición de asunto de eruditos para convertirse en el punto consensual de movilización hacia la libertad. Antes de haber soportado estas dictaduras, no era habitual que la gente común hablara de derechos humanos; ellos eran motivo reservado para juristas y filósofos.

En la década del 60 no era usual que se reivindicaran los derechos humanos. La crisis socioeconómica y la existencia de regímenes que conservaban ciertos elementos constitucionales pero que al mismo tiempo practicaban políticas represivas hicieron que cundiera el descrédito hacia la democracia. Muchas veces se denunciaban sus falencias más con el ánimo de desenmascararlas como ardiles que con la intención de depurar el sistema. Tuvo que hundirse definitivamente el ordenamiento jurídico democrático para que se justipreciaran las ventajas de sus aún más frágiles garantías. Hoy nos encontramos con que todos los involucrados en construir una sociedad

más digna acuerdan en asignar a los derechos humanos y a la democracia el marco indispensable para intentar la mejora de las condiciones de vida de los más necesitados.

Sería equivocar el planteo pensar que los derechos humanos son exclusivamente el resultado de una elevación de la prosperidad de un país, una especie de lujo de la riqueza, como a veces se dice respecto de las naciones del mundo desarrollado. Inversamente, también los derechos humanos pueden ser una palanca del desarrollo, puesto que un pueblo que vive en libertad y equidad, convencido de que integra una comunidad que respeta y premia sus esfuerzos y no una «jungla» donde prima la ley del más fuerte; un pueblo en esas condiciones, es capaz de los más grandes sacrificios porque comprende que ellos son el requisito para el bienestar más pleno de las generaciones futuras. Si observa que pese a vivir en un país pobre y en un tiempo de crisis, los frutos esenciales son asegurados a los más débiles, esas mujeres y hombres que ven plasmarse la justicia en medio de las privaciones no dudarán en lanzarse a la conquista de las más audaces metas productivas. En consecuencia, la tarea sigue siendo promover el respeto de los derechos humanos para adquirir una democracia sólida en una sociedad que logre nutrir a todos sus hijos.

Las tareas de la hora

El camino que resta es muy largo, pero no podemos descreer de la utopía por difícil que sea su materialización. La resignación y el fatalismo no pueden paralizar nuestro empeño en modificar las condiciones actuales; es necesario trabajar sin descanso... A algo así se refería Martin Luther King cuando decía: «aun cuando me dijeran que mañana se termina el mundo, yo igual plantaría mi manzano». Por eso batallaremos obstinadamente por afianzar la vida, no por tonto voluntarismo, sino por la convicción profunda de que esa causa ha de triunfar. Aquí sugeriremos en general aquellas tareas.

Francisco Bustamante

María Luisa González

Derechos Humanos en el Aula

SERPAJ-URUGUAY- 1992, pp. 17-18

MATERIAL DE APOYO: TEXTO N° 2
«TENDENCIAS QUE SE SIGUEN EN LA ENSEÑANZA
DE LOS DERECHOS HUMANOS»

UNESCO

I. Tendencias que se siguen en la enseñanza de los derechos humanos

Importancia de la tarea

El cumplimiento progresivo de los principios de los derechos humanos depende en gran medida de la educación. La escuela, al igual que otras agrupaciones sociales, tiene que desempeñar plena y eficazmente la función que le corresponde en la enseñanza de los principios de los derechos humanos y ajustar a ellos la actitud y comportamiento de los futuros ciudadanos. La escuela tiene muchos fines que cumplir, pero pocos revisten tanta importancia para el futuro de la sociedad como la enseñanza de esos principios.

La anterior afirmación corresponde a una opinión muy extendida hoy en día en todo el mundo. Al decidir aunar sus esfuerzos y coordinar sus actividades por medio de las Naciones Unidas para lograr los propósitos fijados en la Carta, los gobiernos se han comprometido a trabajar conjuntamente en pro de un mundo en el que todas las personas, por encima de sus diferencias, pueden vivir seguras. La aplicación de toda la gama de derechos humanos en el mundo entero es, de conformidad con los términos de la Carta, condición esencial para la paz mundial. El artículo 55 de la Carta dice así: «Con el propósito de crear las condiciones de estabilidad y bienestar necesarias para las relaciones pacíficas y amistosas entre las naciones, basadas en el respeto al principio de la igualdad de derechos y al de la libre determinación de los pueblos, la Organización promoverá:

- a) Niveles de vida más elevados, trabajo permanente para todos, y condiciones de progreso y desarrollo económico y social;
- b) La solución de problemas internacionales de carácter económico, social y sanitario, y de otros problemas conexos; y la cooperación internacional en el orden cultural y educativo; y

- c) El respeto universal a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión, y la efectividad de tales derechos y libertades».

El papel de la escuela

Los maestros y profesores que estudien la Declaración Universal advertirán que en ese documento se presta especial atención a la enseñanza y, por consiguiente, al propio maestro. Ello se debe a que la educación es una de las piezas angulares de la Declaración. Las condiciones de seguridad económica y social que son un requisito previo para la realización de los derechos humanos dependen en grado sumo de la enseñanza; la difusión de la Declaración Universal corresponde en gran parte al maestro. En el artículo 26 de la Declaración se define la función de la enseñanza: «La educación tendrá por objeto... el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz». De este modo, la educación en materia de derechos humanos se concibe no sólo como un fin en sí misma, sino también como un medio de desarrollar las cualidades humanas y crear las condiciones necesarias para que los pueblos puedan vivir juntos en paz en un mundo constituido por países estrechamente relacionados entre sí.

La base de esta educación se encuentra en la vida diaria de la escuela, donde los alumnos convenientemente dirigidos pueden aprender a pensar con sinceridad y fundamento, a enjuiciar las normas de la sociedad en que viven y a asumir deberes y responsabilidades hacia sus compañeros de estudio, sus familias, la comunidad en que viven y, más adelante, la sociedad mundial. Incumbe también a la escuela la tarea de enseñar a los alumnos la historia de los derechos humanos y el contenido y significado de las declaraciones modernas de derechos, tales como la Declaración Universal, la Declaración de los Derechos del Niño y los Pactos Internacionales de Derechos Humanos.

Por último, la enseñanza de los derechos humanos es un elemento esencial de la tarea más amplia de la educación para la comprensión internacional. Las actitudes y conocimientos que hay que desarrollar cuando se trata de esta educación están directamente relacionados en los principios y la práctica de los derechos humanos. Se han resumido de la manera siguiente:

1. Una actitud de aceptación frente a personas de distinta raza, religión, cultura y nacionalidad.
 - a) El reconocimiento de que los derechos humanos básicos son iguales para todos.
 - b) La tolerancia de las discrepancias en las convicciones, hábitos y sistemas sociales, económicos y políticos.
 - c) La apreciación de la aportación de los «extranjeros» a aspectos importantes de la civilización.
 - d) El interés por el arte de otras culturas, y el reconocimiento de su valor, con la capacidad para apreciarlo.
 - e) La capacidad y el deseo de examinar cuestiones de diversa índole desde el punto de vista de los extranjeros; de «ponerse en el lugar» de los otros.
 - f) La disposición a formarse una idea general acerca de los extranjeros y una opinión acerca de las personas basándose más en la realidad de los hechos que en los prejuicios y en las ideas estereotipadas.
 - g) El deseo de cooperar con los extranjeros para eliminar sufrimientos, respetar los derechos humanos y mantener la paz.
 - h) La disposición a considerar los grandes problemas con que se enfrentan hoy los pueblos desde un punto de vista global o mundial, y no sólo desde un punto de vista nacional.
2. Un conocimiento y una comprensión de los demás pueblos y países, de la raza humana y de las condiciones de la sociedad actual son necesarios, útiles y adecuados para fomentar aquellas cualidades. La extensión de ese conocimiento es ilimitada. Puede fomentarse en la mayoría de las enseñanzas y disciplinas académicas, de las artes y de las ciencias; existen innumerables fuentes de conocimientos con sus características específicas, que pueden servir para los fines que se persiguen.

Entre las actividades que se realizan en las escuelas o que desempeñan los maestros para estimular esas cualidades en sus alumnos figura inevitablemente la enseñanza de los derechos humanos, aun cuando esta enseñanza pueda llevarse a cabo de manera indirecta. Por ejemplo, el estudio de otros países y pueblos, con el fin de aumentar la comprensión y la apreciación de sus características sociales y culturales, así como la simpatía y la preocupación por

sus problemas, se emplea muchas veces, especialmente con los alumnos más jóvenes, para inculcar a los escolares ideas sobre los derechos humanos de todas las personas. De esta manera pueden aprender, además, cómo en un mundo cada vez más reducido, las necesidades, temores y aspiraciones son muy similares. Por añadidura, la lucha en pro de los derechos humanos y lo que éstos significan para distintos pueblos en situaciones diferentes pueden ilustrarse gracias a la labor que efectúan las Naciones Unidas y sus organismos especializados para ayudar a los países a elevar los niveles de vida, mejorar los servicios sociales o desarrollar y proteger sus características culturales.

El papel del maestro o profesor

A lo largo de la jornada escolar, los maestros abordan repetidas veces temas relacionados con los derechos humanos: orden y justicia, mantenimiento de la dignidad individual, importancia de la verdad y la objetividad, respeto mutuo. A medida que los alumnos van creciendo y madurando, los elementos que se emplean se hacen más complejos. Resulta necesario distinguir la libertad del libertinaje, el progreso económico de la codicia, la autoridad de la tiranía. Al mismo tiempo, la visión cada vez más amplia que de la vida y los hechos tienen los alumnos exige que los conceptos relativos a los derechos humanos se transfieran a temas de mayor alcance: la dignidad individual debe traducirse en el respeto a las minorías o en la participación responsable en la vida de la comunidad; la justicia personal debe relacionarse con las normas de derecho entre las naciones; la seguridad económica del grupo debe traducirse en la necesidad de que no haya nadie que padezca miseria. Poco a poco, la enseñanza de los derechos humanos se convierte en una forma de educación moral y cívica que se refiere a las relaciones de los individuos con la sociedad y de las sociedades entre sí.

Maestros y profesores encontrarán en la Declaración Universal de los Derechos Humanos un apoyo moral y un conjunto de principios aceptados internacionalmente sobre los que basar su enseñanza.

Además, los treinta artículos de la Declaración se ocupan de una serie de cuestiones interesantes que pueden constituir animados temas de discusión con alumnos en diferentes etapas de desarrollo, por ejemplo: 13(2), pasaporte; 14(1), refugiados; 16(2), matrimonio; 23(1), empleo; 26, educación. Para ayudar al personal docente a utilizar la Declaración y preparar programas sobre derechos humanos, se hacen a continuación algunas sugerencias tomadas de informes y estudios sobre el tema.

Algunos principios rectores

1. La escuela puede ayudar a crear una base intelectual mediante la enseñanza del desarrollo histórico de los derechos humanos y su significado en el mundo contemporáneo. Aun cuando esa enseñanza debe terminar por sobrepasar los límites del entorno inmediato de los alumnos y de su cultura nacional, sus características esenciales deben formularse en el contexto de las tradiciones sociales y morales de cada sociedad. Las personas acuden a fuentes diversas para encontrar sus conceptos sobre derechos humanos, y es probable que los programas sean más eficaces si tales fuentes constituyen el meollo de la enseñanza. En el momento apropiado, el maestro puede indicar que si bien las ideas sobre derechos humanos pueden tener orígenes diferentes o basarse en premisas distintas, las aspiraciones de todos los pueblos son fundamentalmente las mismas.
2. Antaño, la lucha para conquistar los derechos humanos se llevaba a cabo por grupos o clases sociales diferentes, que a su vez se beneficiaban de esa acción también por separado. La Declaración Universal y los Pactos relacionados con ella representan en cambio una acción coordinada a escala mundial. Proclaman derechos de los que puede gozar todo el mundo, «un ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse».
3. Las diferentes sociedades se encuentran en distintas etapas en lo que se refiere al cumplimiento de los objetivos de la Declaración. Hay millones de personas que no han conseguido todavía ni han pensado siquiera conseguir derechos que otras dan ya por supuestos, y muy pocos gobiernos, por no decir ninguno, se atreverían a afirmar que garantizan por igual a todo ciudadano el disfrute del conjunto total de derechos. Y sin embargo, puede existir una libertad duradera sin que todos los pueblos consigan sus derechos básicos. En el preámbulo de la Declaración se dice que: «la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana». Los alumnos deben enterarse lo antes posible de la universalidad de los derechos humanos. Han de comprender así que el medio más seguro de conseguir la libertad personal y el disfrute de sus propios derechos es ayudando a que esos derechos se extiendan a otros grupos y pueblos.

4. La Declaración Universal es una exposición sobre relaciones humanas en la que los derechos que un hombre tiene se ven contrapesados por los correspondientes deberes que acepta. Al examinar los principios de libertad de palabra y expresión, por ejemplo, los maestros y profesores pueden indicar cómo la libertad sin un cierto sentido de responsabilidad puede fácilmente degenerar en un abuso de la libertad.
5. La educación en materia de derechos humanos debe ir acompañada del ejercicio práctico de derechos y deberes en la vida cotidiana. De este modo, el ambiente de la escuela debe ser el de una comunidad en que se trata por igual a todos los individuos. Los principios de los derechos humanos deben reflejarse en la organización y administración de la vida escolar, en los métodos pedagógicos en las relaciones entre maestros y alumnos y entre los propios maestros entre sí, como también en la contribución de escolares y profesores al bienestar de la comunidad.

Función de las autoridades docentes

En sendos estudios recientes de dos organizaciones internacionales no gubernamentales de profesionales de la enseñanza sobre la educación en materia de derechos humanos, se indica que las indicaciones oficiales explícitas de las autoridades nacionales sobre dicha educación siguen siendo la excepción y no la regla, incluso en los casos en que las instrucciones de una autoridad central son una característica normal del sistema pedagógico. Encontramos un buen ejemplo de tales instrucciones en Suecia, donde la enseñanza de los derechos y deberes humanos figura como principio básico en todos los niveles de la educación. El plan oficial de estudios de la enseñanza secundaria de carácter general, revisado en 1962, incluye unas orientaciones a este respecto:

«La vida en una sociedad democrática ha de ser organizada por personas libres e independientes. Pero la libertad y la independencia no deben ser un fin en sí mismas, sino que han de constituir la base de la cooperación... Una tarea importante en materia de educación social que debe incluirse en las actividades escolares es el respeto a la verdad y la justicia, al valor del ser humano, a la inviolabilidad de la vida y, por consiguiente, a la integridad personal... El sentido de solidaridad y responsabilidad social de los jóvenes debe sobrepasar los límites de la familia y los parientes, los amigos y la escuela, para abarcar sociedades cada vez mayores».

En uno de los estudios se ofrecen en relación al Ecuador, la India, Noruega y Panamá otros ejemplos de disposiciones concretas. Hacen hincapié en la necesidad de que la enseñanza en todos sus grados preste especial atención a la educación de los derechos humanos que figuran en la Declaración Universal. En el otro estudio se indica que en Bulgaria, Cuba, Mongolia, Rumania y la URSS, la enseñanza de los derechos humanos se lleva a cabo durante toda la vida escolar, de acuerdo con los programas oficiales. Los objetivos y el contenido de casi todas las asignaturas contribuyen al conocimiento y comprensión de los derechos humanos.

En varios países donde no existen instrucciones oficiales sobre la enseñanza de los derechos humanos, las autoridades educativas han fomentado, sin embargo, su inclusión en las actividades escolares y extraescolares, mediante conmemoraciones como la del Día de los Derechos Humanos (10 de diciembre), el Día de las Naciones Unidas (24 de octubre) y el Día Internacional para la eliminación de todas las formas de discriminación racial (21 de marzo), la distribución de documentación apropiada, la publicación de artículos en revistas del personal docente, la organización de conferencias de profesores y otros medios indirectos. Pero la profundidad y el alcance de la enseñanza de derechos humanos es probable que varíe de una escuela a otra, según el interés y la experiencia de los profesores y las posibilidades que ofrezcan el plan de estudios y la vida de la comunidad. Independientemente de que la enseñanza de los derechos humanos tenga carácter facultativo o haya de ajustarse a instrucciones oficiales y programas obligatorios, parece que todo el mundo está de acuerdo en que esa enseñanza debe hacerse en todo el plan de estudios y no constituir una asignatura independiente. La enseñanza se divide generalmente en tres partes: a) historia de la lucha por los derechos humanos y libertades; b) examen de las Declaraciones y Pactos aprobados por las Naciones Unidas y labor de los organismos especializados en la aplicación de los derechos humanos; y c) práctica de los derechos en la vida de la escuela y la comunidad mediante la participación de los alumnos en la dirección de sus actividades, la prestación de servicios sociales y un interés activo en los asuntos cívicos. En algunos casos, sin perjuicio de reconocer los progresos realizados en el disfrute de los derechos, se señalarán también las desigualdades e injusticias contemporáneas poniendo de manifiesto las violaciones actuales de derechos y libertades, como el apartheid, el colonialismo y el neocolonialismo, los prejuicios raciales y otras formas de discriminación, haciendo que los alumnos tengan una visión realista de estas cuestiones y estén dispuestos a proseguir la labor en favor de los derechos humanos cuando sean adultos.

Criterios y métodos

Enseñanza primaria

Los datos que figuran en los estudios antes mencionados indican que en los primeros años de la escuela, la educación es en gran parte indirecta, aun cuando empiece ya a enseñar la historia de los derechos humanos en los textos de lectura y en otras actividades escolares.

Por ejemplo, en Nueva Zelanda, la Asociación de Profesionales de la Enseñanza describe cómo los maestros de primera enseñanza organizan sus clases para que los niños puedan participar plenamente en las decisiones y tengan en cuenta y respeten las opiniones y deseos del grupo. En un informe de Suecia se dice que, en este nivel, los niños aprenden, consciente o inconscientemente, que tienen ciertos derechos y deberes, que merecen respeto y que tienen una responsabilidad frente a los demás. Suelen utilizarse cuentos, recitaciones, representaciones y juegos como medio de enseñar los derechos humanos. La Unión de Profesionales de la Enseñanza de Israel informa que las recitaciones y las representaciones teatrales sirven para enseñar a los alumnos a respetar los derechos del ser humano. Se toma como ejemplo las vidas de los grandes hombres que en la historia de la civilización se dedicaron a ayudar a sus semejantes. En la URSS se trata el tema de los derechos humanos en una serie de lecciones sobre episodios históricos durante los cuales se leen en alta voz textos escogidos que se comentan e ilustran con películas y fotografías.

Se recomienda enérgicamente el empleo de métodos activos. En los Estados Unidos, los niños de las últimas clases de la enseñanza primaria suelen tener ciertas responsabilidades concretas en la escuela; se ocupan de los tableros de anuncios y de las exposiciones de trabajos, reciben a los visitantes, participan en patrullas de seguridad que dirigen el tráfico antes y después de las horas de escuela, y ayudan en la administración y la biblioteca. A menudo se lleva a los alumnos a visitar centros oficiales, industrias, empresas y lugares cercanos de interés cultural e histórico. Funcionarios, hombres de negocios e industriales acuden también a las escuelas para celebrar charlas con los alumnos.

Enseñanza secundaria

Los programas de bachillerato ofrecen normalmente muchos mayores posibilidades para la enseñanza tanto directa como indirecta de los derechos

humanos, incluso con el estudio, en los últimos cursos, de los fundamentos jurídicos, morales e históricos de los derechos y libertades y una cierta apreciación crítica del respeto o violación de los derechos en determinados casos de la sociedad moderna. Los informes sobre los derechos humanos en la enseñanza secundaria contienen ejemplos de ésta y de otras maneras de enfocar el tema. La enseñanza más directa se ofrece en los cursos de historia, estudios sociales, religión y literatura y, en relación con los problemas raciales, en biología y asignaturas conexas. En los Estados Unidos, los alumnos de muchas escuelas suelen estudiar los derechos garantizados jurídicamente por el common law y la lucha por mantenerlos en vigor, en relación con temas concretos de la historia o acontecimientos del momento. En la URSS, los alumnos de los cursos séptimo y octavo de la enseñanza secundaria utilizan la Constitución de su país como base para un estudio comparado de los derechos de los ciudadanos en diferentes estados. En Bulgaria, en los programas escolares ocupan un lugar importante los principios e ideas sobre derechos humanos que figuran en la Declaración Universal de 1948.

En algunos países, la historia de sus revoluciones sociales o de sus movimientos independientes y liberación del colonialismo ofrece material abundante para un estudio de las luchas recientes en favor de los derechos humanos básicos.

En Francia, se efectúa un estudio de la organización de la vida política, en las clases de historia, literatura y lengua, que abarca los principales acontecimientos acaecidos en relación con los derechos humanos, dándose especial importancia a la libertad del individuo. Algunos sistemas escolares comprenden una asignatura general para los alumnos de los últimos cursos sobre los problemas de la sociedad moderna o de la democracia en la que se abordan con algún detalle las cuestiones relativas a los derechos humanos. En Dinamarca, por ejemplo, hay una asignatura que se da con carácter general en los cursos octavo, noveno y décimo y cuya finalidad es hacer comprender a los alumnos las relaciones del individuo con la sociedad. Entre los temas que se estudian figuran las formas de gobierno en el país y en el extranjero, los problemas raciales y el colonialismo, así como las relaciones económicas, políticas y culturales en la sociedad mundial.

Los alumnos pueden ampliar sus conocimientos sobre los sistemas democráticos y el respeto a los derechos de los demás en los consejos, clubes y sociedades de estudiantes que funcionan en algunos centros de enseñanza media. En el Reino Unido, se han creado así consejos de alumnos para que éstos

puedan manifestar su opinión sobre las actividades escolares y extraescolares. Los consejos organizan también programas de ayuda social y recogen fondos para contribuir a proyectos de asistencia en el país o fuera de él. En los Estados Unidos, el servicio de la comunidad suele ser el objeto de los diferentes tipos de clubes estudiantiles. Las actividades son de muy diversa índole, desde ayudar a alumnos más jóvenes de la vecindad hasta realizar campañas en pro de la Cruz Roja Juvenil. En los centros de segunda enseñanza suizos se estimula a los alumnos a participar en las actividades de la comunidad y a trabajar, por ejemplo, en favor de los refugiados.

Formación de futuros maestros y de maestros en ejercicio

Al hacer las encuestas sobre la enseñanza de los derechos humanos, se recibieron, en comparación con otras cuestiones, pocas respuestas a las preguntas sobre formación de maestros. Sin embargo, algunos países indicaron que los estudiantes de magisterio reciben alguna instrucción en materia de derechos humanos.

Por ejemplo, en el Reino Unido, muchos de los temas abordados en los estudios humanísticos de la enseñanza superior (que es probable sean parte de la formación de algunos futuros profesores) se refieren directamente a los derechos humanos en la sociedad moderna. Entre los temas de estudio figuran, por ejemplo, la seguridad en el empleo; los sindicatos, su papel y derechos; relaciones entre Poder Ejecutivo y Poder Legislativo; la lucha contra las discriminaciones raciales y de otro tipo; libertad individual y función de las leyes; la censura.

En los Estados Unidos, en los cursos de enseñanza comparada o internacional se estudian ampliamente de manera tanto descriptiva como analítica los documentos y los hechos que culminaron en la aprobación de la Declaración Universal y de los pactos. En los Países Bajos, el programa de educación cívica comprende un estudio de los derechos humanos. El informe propone que en la enseñanza de los derechos humanos se recurra con mayor medida a las representaciones escénicas y al arte dramático. En Uruguay, los estudiantes de magisterio reciben copias de un texto simplificado de la Declaración Universal.

Los Derechos Humanos en el Plan de Escuelas Asociadas

Los informes sobre las actividades de las escuelas asociadas y las medidas tomadas por gobiernos y autoridades educativas en apoyo del Plan y para

facilitar la tarea de los profesores que participan en él constituyen otra fuente útil de información sobre los métodos que se siguen actualmente en la enseñanza de los derechos humanos.

El Plan de Escuelas Asociadas en la Educación para la Comprensión Internacional fue iniciado en 1953 por la Unesco, en colaboración con las comisiones nacionales de los países interesados, como continuación lógica de las actividades anteriores de la Organización en pro de la educación para la comprensión y la cooperación internacionales. Su objeto era la aplicación sistemática en los centros de enseñanza y en las escuelas normales de ideas que habían tenido su origen en conferencias, seminarios y trabajos de investigación, con miras a generalizar y mejorar la educación para la comprensión internacional. El número de centros de enseñanza primaria y secundaria y de escuelas normales participantes, que en un principio fue de 33 en 15 países, ha pasado ahora a ser de 500 en 52 países. Situadas esas escuelas en África, Asia y Oceanía, Oriente Medio, Europa, América Latina y Norteamérica, representan no sólo distintas tradiciones culturales y etapas de desarrollo, sino también sistemas económicos y políticos diferentes.

Desde un principio, la cuestión de los derechos humanos constituyó uno de los tres temas principales de estudio con los que se pretende establecer una base común de trabajo. Los otros dos temas seleccionados fueron los objetivos y actividades de las Naciones Unidas y sus organismos especializados y el estudio de otros países. Incluso en los programas centrados en estos dos últimos temas, se hace con frecuencia hincapié en las relaciones humanas, el respeto mutuo, la comprensión entre países y la acción en favor de los derechos humanos.

Los gobiernos y autoridades docentes han manifestado un interés cada vez mayor y han alentado a las diferentes instituciones para que se ocupen de la enseñanza de los derechos humanos y de la comprensión internacional. Se participa en el programa por recomendación de la Comisión Nacional de la Unesco o del Ministerio de Educación del país correspondiente. En algunas naciones las comisiones nacionales han establecido comités para supervisar y ayudar a las escuelas participantes; se han asignado fondos para sufragar gastos ocasionados por adquisición de materiales especiales, horas extraordinarias de enseñanza, compra de equipo, viajes y correo. Las reuniones entre profesores y representantes de los comités o de los departamentos de educación son una característica del programa de muchos países. Con ayuda de la Unesco, los gobiernos han colaborado en la organización de seminarios

nacionales sobre educación para la comprensión internacional donde la enseñanza de los derechos humanos es siempre un tema importante de discusión y preparación de proyectos. Las reuniones ponen en contacto a profesores que ya participan en el Plan, funcionarios y personal docente de algunas instituciones que todavía no participan. En esas reuniones se intercambian opiniones e información, se explica la labor de las escuelas asociadas y se hacen planes para reforzar el sistema y ampliarlo a un mayor número de centros docentes y escuelas normales. Además del interés cada vez mayor que estas reuniones suscitan y del creciente número de instituciones participantes, sus efectos positivos quedan patentes en los siguientes resultados: creación de centros de documentación con el fin de utilizar conjuntamente el material de trabajo de todas las escuelas asociadas de un país determinado e intensificar el intercambio entre las mismas de documentación y medios didácticos auxiliares; traducción y publicación de documentos de las Naciones Unidas y de la Unesco en dialectos; organización de cursillos para maestros en ejercicio; y mejor coordinación de las instituciones participantes.

La Secretaría de la Unesco proporciona a estas instituciones documentación, medios auxiliares de enseñanza y servicios de asesoramiento, y concede cada año unas cuantas becas de viaje y estudio en relación con el Plan. Publica también dos veces al año un boletín de información en el que se describen las actividades de las escuelas asociadas de todo el mundo. Pero tales servicios sólo pueden prestarse a un número limitado de centros. El Plan siempre pretendió tener carácter experimental, de proyecto piloto que coadyuvara a generalizar la educación para la comprensión internacional en los países donde se habían seleccionado escuelas participantes. Como corolario del Plan, se han organizado efectivamente programas nacionales ampliados, en la India por ejemplo, donde más de 800 centros docentes y escuelas normales participan en un programa supervisado por la Comisión Nacional india de la Unesco, y en Dinamarca, donde en 1964 más de 100 profesores colaboraron en proyectos similares para desarrollar la comprensión internacional. Más recientemente, en Argentina, donde dos escuelas normales participaron desde el principio en el Plan, se ha preparado un proyecto, con ayuda de un consultor de la Unesco, para establecer un programa nacional de cuatro años de educación para la comprensión internacional, que se llevará a cabo en tres etapas. Integrado por funcionarios nacionales y regionales de la educación y por un miembro de la Comisión Nacional argentina de la Unesco, y con el fin de coordinar las actividades del programa, se ha constituido un comité nacional

sobre la educación para la comprensión internacional. Se ha empezado a trabajar en 21 centros de enseñanza primaria y secundaria y escuelas normales. Si los resultados del programa son satisfactorios, se prevé ampliarlo a todos los establecimientos docentes del país.

Los resúmenes de las actividades y programas concretos que figuran en el capítulo VII se han tomado en su mayor parte de los informes sobre la labor de las escuelas asociadas.

**«Algunas sugerencias sobre la enseñanza
acerca de los Derechos Humanos»,
UNESCO, PARIS, 1979 (pp. 16 -29)**

MATERIAL DE APOYO: TEXTO N° 3
«HACIA UNA EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS»

Lila Tincopa

Rosa Mujica

I. Presentación

El presente trabajo surge como un apoyo a la labor de los agentes educadores, en particular a los maestros en el gran campo de los derechos humanos. Responde a un ideal y a una convicción: el ideal de que es posible construir una sociedad más justa, donde cada uno de sus miembros se desarrolle plenamente como persona, y la convicción de que el papel de la educación es fundamental en el cumplimiento de este ideal.

No pretende ser más que una guía experimental a ser discutida, aplicada y corregida en la práctica del trabajo con los alumnos. Queda a la paciente labor del educador desarrollarla y adaptarla a las diferentes realidades en las que trabaje.

El deseo es que sirva como un instrumento para que los maestros y agentes educadores de nuestro país comprendan la urgencia y la necesidad de establecer esos derechos en la vida cotidiana, promocionando actitudes y estimulando el desarrollo de la sensibilidad y de la inteligencia a fin de que podamos comprender y creer que es posible vivir plenamente como seres humanos.

La estructura metodológica se establece en base a varias unidades, cada una de las cuales trata sobre un derecho humano fundamental. Se propone un marco teórico, unos objetivos, así como orientaciones metodológicas y posibles actividades a manera de sugerencias para el profesor.

De más está señalar lo indispensable que resulta la labor del profesor y/o promotor. De él depende, de su actitud vital y de su entusiasmo, el éxito en la concreción de este viejo desafío.

II. Sentido de una educación en derechos humanos

Los derechos humanos como normas que defienden y responden a las necesidades vitales, nacen con la misma humanidad y han evolucionado de acuerdo a cada época. Ellos han sido conquistados gracias a la lucha de miles de personas y de pueblos, lucha que continúa y en la que los miembros de la sociedad actual tenemos hoy una responsabilidad.

Los derechos humanos nacen de nuestra dignidad, de nuestra naturaleza y de la historia, ya que son el resultado de grandes transformaciones sociales y son el legado de pueblos valientes. Aparecen como un conjunto de facultades e instituciones que en cada momento histórico concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional.

Los derechos humanos aparecen como una respuesta a las exigencias de todos y cada uno de los seres humanos para ocupar un lugar en la sociedad, para sentirse amparados, alimentados, para vivir en paz, confiar, ser informados y expresarse, manifestarse políticamente sin temor, recibir educación, remuneración adecuada en su trabajo, auxilio en los momentos difíciles y en la vejez, gozar de protección en la niñez y de tranquilidad en la vida cotidiana, tener el amparo de la ley ante los abusos del poder, contar con tribunales donde reclamar justicia, estar a salvo de la discriminación racial, religiosa o de cualquier tipo. Todas esas condiciones de vida son las que toda persona humana tiene derecho a exigir de la sociedad en la que vive. Finalmente, son derechos mínimos de convivencia humana para que el futuro sea mejor.

A pesar del tiempo transcurrido desde las primeras luchas contra la esclavitud, hoy, a fines del siglo XX, vemos que vivimos en una sociedad organizada de tal manera donde lo cotidiano y lo generalizado es la violación de los más elementales derechos de la persona, como el derecho a la vida, a la libertad, a la dignidad. Una sociedad donde se da un abismo entre las normas legales que reconocen y defienden los derechos humanos y la práctica de los mismos; una sociedad donde el comportamiento colectivo es el de la ignorancia y/o indiferencia; una sociedad donde se agudiza día a día la violencia, el hambre y la miseria, la desocupación y el abandono. Esto, porque los derechos no se dan por sí solos en forma espontánea, sino que provienen del avance de la conciencia de los pueblos que los conocen y los defienden en contra de todos aquellos interesados en mantener dicha situación.

El camino del «saber» sobre derechos humanos es necesario, pero no suficiente. La práctica democrática constituye la base indispensable para llegar a la comprensión y respeto de la persona y al entendimiento de los pueblos.

La teoría y la práctica de los derechos humanos apuntan a formar generaciones activas y solidarias que comprendan las situaciones sociales que les toque vivir y que opten por la participación responsable como un camino para la transformación social.

El reto de la educación es grande. Esta tarea debe ser asumida por los

agentes educadores de la comunidad llamados a construir una atmósfera de convivencia humana. La escuela, la universidad, las asociaciones comunitarias, los medios masivos de comunicación servirán de vehículo para instaurar la práctica consciente de los derechos humanos. El aprendizaje y la vivencia de los mismos serán efectivos siempre que se les conciba en un sentido integral, como parte de la vida, que se aprenden a través de la familia, la escuela y la comunidad.

Hay que construir un clima democrático, de respeto, tolerancia y pluralismo, de participación activa, favoreciendo así la valoración de los derechos humanos.

El sistema educativo tiene que asumir su responsabilidad. La escuela necesita plantearse seriamente su papel en la formación intelectual y emocional de niños, jóvenes y adultos. Debe incorporar la enseñanza de los derechos humanos como eliminación del autoritarismo en las relaciones interpersonales y como plena instauración de la democracia participativa en forma de reflexión crítica sobre los hechos de la experiencia histórica social e individual y como incorporación del conocimiento teórico de los derechos humanos hoy considerados mundialmente como normas de convivencia civilizada.

El artículo 22 de la Constitución establece que ... "la enseñanza sistemática de la Constitución y de los derechos humanos es obligatoria en los centros de educación civiles y militares y en todos sus niveles".

III. ¿Qué principios deben animar el aprendizaje de los Derechos Humanos?

a. *El principio de integridad:*

Los derechos humanos constituyen un todo integrado e indivisible de normas que surgen de la vida misma en el proceso de relación entre individuos y grupos en permanente evolución, por lo que su aprendizaje y vivencia no deben restringirse a una materia de estudios escolarizados o a un conjunto de charlas moralizantes, sino debe darse en toda circunstancia de interacción del hombre con su medio social y natural. El nivel de interés e indiferencia por el aprendizaje de los derechos humanos depende del tipo de vivencias que la familia, la escuela y la comunidad ofrecen a sus miembros. Particularmente, en

el sistema educativo escolarizado se debe educar en derechos humanos no sólo a través de un curso o asignatura, sino en toda circunstancia de interacción del educando con su grupo escolar, familiar o comunitario, así como en el ambiente natural. Por lo tanto, el aprendizaje de los derechos humanos se debe dar en todas las asignaturas del Currículum y a través de actividades que se realicen en el ámbito de la educación formal y en la comunidad en general.

b. *El principio de participación*

La educación en derechos humanos exige de la acción coherente y coordinada de los diferentes factores de socialización que actúan a través de la evolución social, económica y cultural de toda sociedad. En este sentido, instituciones como la familia, la escuela, las instituciones recreativas, los sindicatos, los medios de comunicación social y otros, deben contribuir a la difusión, reforzamiento y vigencia de los derechos humanos.

A través de las acciones educativas que se desarrollen en la escuela o colegio se deberá propiciar un ambiente de relaciones humanas basadas en el diálogo fecundo, que favorezcan la comunicación permanente entre educadores y educandos y el cultivo de actitudes y valores, como la solidaridad, el respeto a la persona humana, la tolerancia, la responsabilidad, la verdad, la honradez, etcétera.

Asimismo, a partir del conocimiento y análisis de los derechos humanos y de su contrastación con los hechos de la vida cotidiana, es importante poner en práctica actividades que concreten la valoración de los mismos. Por ejemplo, propiciar que los alumnos se organicen en instituciones que los representen, formulen sus propios reglamentos y otras normas de convivencia y de participación. Se puede también organizar la Municipalidad Escolar o el Consejo Estudiantil, a través de los cuales tengan oportunidad de participar no sólo en el proceso de organización y elección de los miembros de su organismo representativo, sino también asumir responsabilidades y cumplirlas.

Asimismo, los alumnos observarán, analizarán, interpretarán y evaluarán hechos de la vida diaria y propondrán alternativas de solución, referidas a la difusión o defensa de los derechos humanos.

c. *Principio de la crítica*

La educación en derechos humanos no debe convertirse sólo en aprendizajes teóricos de carácter informativo, sino fundamentalmente generar experiencias de aprendizaje que la posibiliten; no sólo informarse acerca de los derechos humanos planteados en las normas nacionales e internacionales, sino observar, analizar, interpretar hechos de la vida diaria reflexionando acerca de la vigencia o violación de los mismos.

Como todo aprendizaje, el de los derechos humanos tiene mayor fuerza cuando está vinculado con los problemas reales del individuo, del grupo humano o de la sociedad en general. Se debe partir de los problemas de la vida diaria y de la experiencia histórica. Cotidianamente se debe plantear en clase conflictos referidos a la convivencia humana, donde implícita o explícitamente está en vigencia el respeto de algún derecho. A través de las acciones educativas cotidianas se incentivará la reflexión sobre las normas legales que protegen a los derechos humanos, así como acerca de las causas estructurales que originan la violación de éstos. Estas acciones contribuirán a una mayor toma de conciencia de los derechos humanos y a un mayor compromiso en la defensa de los mismos.

«Hacia una educación en Derechos Humanos»

Lila Tincopa - Rosa Mujica

Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz,

Lima b/f (pp. 6-9 y 36-38)

MATERIAL DE APOYO: TEXTO N° 4

«UNA VISION DE LOS DERECHOS HUMANOS»

Rosa Kleiner, Daniel López y Virginia Piera

Introducción

Una visión de los derechos humanos

«Somos seres humanos, de carne y hueso, somos libres. Podemos hablar y opinar sobre las opiniones de los grandes, podemos pensar, elegir, cambiar, y ayudar...»

(Voces de cuarto grado)

¿Cuándo nacen los derechos humanos? ¿Cuándo nacen las ideas de dignidad? ¿Cómo? ¿Dónde? No existe fecha cierta de nacimiento. Tampoco las ideas de derechos humanos o dignidad son patrimonio de Oriente u Occidente.

Seguramente, la conciencia acerca de que la criatura humana posee vocación, dignidad y derechos que le son propios comenzó a desarrollarse en el momento en que mujeres y varones se irguieron sobre la tierra para forjar la historia.

Resulta infructuoso hacer depender los derechos humanos, no sólo en cuanto a su expresión, sino también respecto de su fundamento último, de factores culturales fortuitos.

«Pues aquí los únicos fundamentos son los seres humanos, seres humanos que durante miles de años han sufrido en manos de otros seres humanos, en todos los países y en todas las culturas; (...) seres humanos que a veces pueden rebelarse o indignarse, expresando, por ese mismo acto, su conciencia de una dignidad indomable. Lo que varía, no sólo de una cultura a otra, sino también dentro de una misma cultura de un período a otro y de una clase o un grupo social a otro, son las formas de esta indignación. (...) Pero en ninguna sociedad está verdaderamente ausente esta conciencia de dignidad, tal vez porque en ninguna sociedad, por desgracia, esta dignidad ha sido plenamente respetada».

Estas palabras del africano Paulin J. Hountondji, profesor de la Universidad de Benin, nos advierten acerca de una realidad incontrovertible: aunque

los derechos se cimientan en lo más íntimo de la naturaleza humana, su construcción en las propias vidas y en las vidas de las generaciones futuras es tarea y lucha de individuos, grupos y pueblos. Asimismo, el reconocimiento de estos derechos en formulaciones doctrinarias y legales ha surgido como necesidad en medio de las tormentas desatadas por su violación, como reacción de la dignidad humana herida por actos y sistemas de opresión y sometimiento de esa dignidad.

En 1948, tres años después de una guerra que causó millones y millones de víctimas y en la que se vieron involucrados más de sesenta países, se proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Fue entonces cuando pueblos y Estados por demás diferentes coincidieron en la necesidad de bregar por la plena vigencia de derechos humanos universales. La Declaración fue entendida como «ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse».

En 1966, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas alcanzó otro de sus objetivos fundamentales: el establecimiento de dos pactos internacionales de derechos humanos con fuerza de ley para los Estados parte, el Pacto internacional de derechos civiles y políticos y el Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales.

Hoy, cuando la Declaración Universal cumple cuarenta años, resulta muchas veces más conocida por su quebrantamiento o violación que por un real respeto de cada uno de sus artículos. Mientras la defensa de los derechos humanos reúne voces en distintos puntos del planeta, las violaciones de esos mismos derechos ocurren en todo el mundo. ¿Qué formas asume la violación?

En América Latina, si bien la dimensión jurídica de los derechos humanos es por demás amplia, no puede decirse lo mismo de su realidad histórica. Sucesivas violaciones sistemáticas se han producido con cada golpe de Estado. Las distintas rupturas del orden constitucional no sólo han atentado contra el derecho de libre elección, sino que han violado el derecho a la vida. La plena vigencia de cada uno de los derechos humanos será imposible si no existe un Estado de derecho y una estructura política que permitan garantizarlos.

La detención arbitraria, el maltrato sufrido por un detenido, la ejecución sin juicio, la desaparición forzada e involuntaria son algunos casos de violación por acción, particularmente frecuentes en lo que concierne a los derechos civiles. También existen acciones violatorias contra otros derechos: por ejemplo, la erradicación de pobladores del lugar donde viven, dejándolos a la deriva; sanción de normas que entrañan cierre de fuentes de trabajo o imposibilidad de acceso a la educación a vastos sectores de la comunidad.

Cuando los poderes públicos o sus agentes se muestran indiferentes frente a situaciones que reclaman su intervención se produce una violación por omisión, que sucede sobre todo respecto de los derechos económicos y sociales. Este tipo de violación no siempre asume la forma de una acción directa o deliberada contra ciertos individuos; se produce también a través de la pasividad con que se toleran, por ejemplo, las persecuciones sufridas por algunos sectores de la población. Nos hallamos ante graves violaciones por omisión cada vez que las políticas económicas no garantizan el derecho a un nivel de vida digna, el derecho al trabajo, el derecho a la educación.

Otra forma de violación es la que se produce por exclusión. Cuando determinadas capas de la población son explícitamente marginadas del goce de sus derechos. Esta situación puede ser sufrida a causa del sexo, de la religión, de la raza, de la nacionalidad, de la clase social, de la edad, etcétera. Los grupos contra los cuales se ejercen este tipo de discriminación deliberada corren el riesgo de sufrir violaciones por acción y por omisión con mucha más frecuencia.

En el orden de los derechos civiles y políticos, los ciudadanos reclaman del Estado la garantía de su pleno reconocimiento.

En cuanto a los derechos económicos, sociales y culturales, su vigencia depende no sólo de la legislación que establecen los Estados, sino también del sistema de relaciones entre los diferentes grupos y clases sociales.

Por otra parte, en el actual orden internacional se adquiere cada vez mayor conciencia acerca de los derechos de los pueblos como sujetos históricos. Es así que se reconoce como fundamental el derecho a la autodeterminación.

«Conocer los propios derechos-declara Amadou Mahtar M. Bow, exdirector de la UNESCO-es una de las vías que conducen a imponer su reconocimiento». Descubrir, conocer, comprender por qué la necesidad de la plena vigencia de los derechos humanos y no simplemente enumerar los artículos de las declaraciones o los pactos.

* Descubrir que cada ser humano tiene derecho a una vida digna, a crecer, a amar y ser amado, proteger su cuerpo, obligarlo, liberarlo de la enfermedad, tiene derecho a participar, a organizarse y ser protagonista de su realidad.

* Conocer el carácter inescindible de los derechos humanos; valorar la estrecha interdependencia entre los derechos civiles y políticos y los sociales, económicos y culturales.

* Comprender que ejercer un derecho significa tomar decisiones, tener capacidad de iniciativa. Implica que cada uno de nosotros es capaz de desear y asumir su libertad como sujeto responsable. La libertad se transforma así en tarea y búsqueda que se ha de realizar, en lugar de ser concebida como una posesión original que debe ser conservada.

Sólo podemos hacer vigentes los derechos humanos si los construimos solidariamente. El otro no es quien impone límites a nuestro desarrollo personal o a la vivencia de nuestros derechos; antes bien, es con quien podremos lograr la vocación común a ser personas. «...también podemos ir a la escuela, mantenernos quietos, gobernarnos solos, defender a nuestros compañeros. Tenemos derecho a ser felices. No nos tenemos que pelear. Tenemos derecho a usar la libertad».

Los Derechos Humanos en la escuela

La comunidad educa para satisfacer sus necesidades. ¿Cuáles son las necesidades hoy en nuestro país? La escuela, como una de las instituciones donde la comunidad ha delegado tareas específicas, ¿apunta a la satisfacción de esas necesidades? La deserción, el fracaso escolar, el magro presupuesto, las condiciones edilicias, los bajos sueldos de los agentes educativos son indicadores negativos. Estos y otros aspectos hacen a la problemática de los derechos humanos en la escuela. Muchos docentes, padres y chicos quieren que esta temática cobre especial significación dentro del quehacer cotidiano escolar. Pero, ¿cuál es el espacio que las instituciones educativas reservan para el tratamiento de estos derechos? ¿Cuál es el que le asigna cada docente?

El consenso comunitario en relación con el tema fue generando modificaciones del marco legal: se aprueban leyes de educación en derechos humanos en distintas jurisdicciones (Salta, en 1985; Santa Fe, en 1988), decretos del Poder Ejecutivo (La Rioja, en 1985) y se incluyen como parte de los objetivos de diseños curriculares tanto provinciales como municipales (Capital Federal, Provincia de Buenos Aires, entre otros). Del contenido de estos documentos se deduce que los derechos humanos no están planteados como una materia más ni como un tema de un programa particular, pero no resulta claro cuáles son sus alcances.

Frente a ello, los docentes se plantean distintos interrogantes: ¿Es una temática más que hay que cumplir? ¿No habría que hablar antes de los deberes?

¿Los alumnos deben leer y comprender declaraciones, pactos y derechos constitucionales? ¿No estuvo siempre la escuela formando a los chicos como ciudadanos? Ciertamente, la enseñanza de deberes y derechos contenidos en la Constitución Nacional aparece en los programas desde cuarto hasta séptimo grado de la escuela primaria, aun en períodos de dictaduras militares. La Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Declaración de los Derechos del Niño son materiales cuyo estudio es sugerido por los distintos gobiernos constitucionales.

Según hemos analizado en este trabajo, los chicos de séptimo avanzan en sus conocimientos en cuanto a la clasificación y la generalización de los distintos derechos, pero el contenido que les otorgan es la obligación, el deber. Desde una concepción del derecho individual en la que cuentan las necesidades de los otros, no las propias, el «derecho» es lo que tenemos que hacer, es pensado y sentido como una limitación que imponen los otros. ¿Es posible considerar el derecho como un proceso de construcción con los otros?

Fundar el trabajo docente en los derechos humanos significa, para nosotros, disponerse a atender y aprender a vincularse con las necesidades propias y de los otros, de chicos y grandes, de individuos y grupos. No consideramos el derecho sólo como un producto (conjunto de normas jurídicas logradas por una o distintas sociedades), sino también como un proceso que en sí mismo tiene valor y que condiciona la calidad del producto.

La repetición de declaraciones, pactos y leyes, en tanto le otorga mayores contenidos al campo del deber, constituye el conocimiento de un producto social. ¿En qué proceso se logró? ¿Qué aspectos deberíamos tener en cuenta para comprender y valorizar sus alcances? ¿Por qué existe o no existe determinada ley? ¿Quiénes lucharon por ella? ¿Cuáles eran los ideales? ¿Para satisfacer qué necesidades o intereses? ¿Cómo se luchó? ¿Hubo consenso? ¿Satisface las necesidades actuales? ¿Qué garantiza la ley? ¿Una ley es suficiente para que se haga justicia?

El abordaje de la temática de los derechos humanos desde la lectura y la repetición de productos presentan, entre otros, un gran obstáculo: el lugar tradicionalmente asignado y muchas veces asumido acríticamente por docentes y alumnos. Lugar que implica:

* transmitir, repetir (generalmente en forma verbal) «conocimientos» que deben ser aceptados;

* ejecutar actividades en función de un programa que debe ser cumplido;

* adaptarse a normas y a un reglamento ya dado que es preciso obedecer;

* controlar los resultados y medirlos.

Se viola así un derecho esencial tanto de docentes como de alumnos: el de pensar, es decir, construir y ejercitar su autonomía intelectual.

El aprendizaje y la adaptación a nuevos pero ajenos discursos (terminología científica, «reformas educativas», «técnicas objetivas», etcétera), que son incorporados sin ser apropiados, los coloca en el lugar de la dependencia. ¿Debemos aceptar que lo único que cabe es la obediencia? ¿Qué debemos trabajar para cumplir la voluntad de otros?

¿Cuánta energía ponemos chicos, padres y maestros en adaptarnos a la vida escolar? Julia, siete años, se prepara para asistir a su primer día de segundo grado, turno tarde. Mientras come va recordando en voz alta: «No debo pararme. Debo ir al baño en el recreo. No hablar en la formación...». Si el esfuerzo está puesto en adaptarse pasivamente a la institución, podría operar como un obstáculo para que los niños aprendan a partir de sus necesidades, intereses, y deseos. Si esto no es respetado, ¿podrán considerar útil la tarea escolar? ¿No terminaremos «escolarizando» a los chicos, proponiéndoles un modelo escolar para la vida, en lugar de educarlos, favoreciendo sujetos creadores, activos, transformadores?

Los chicos viven en el ámbito escolar ciertos procesos jurídicos. ¿Tienen la posibilidad de comprenderlos y actuar críticamente según sus posibilidades evolutivas? ¿Por qué una determinada sanción? ¿En qué ley se basa? ¿Qué tipo de juicio se realizó? ¿Hubo posibilidades de defensa? ¿Qué noción de justicia se está favoreciendo en la práctica escolar?

Muchas veces los chicos son juzgados por los adultos, padres y maestros. Sin haber tenido la posibilidad de comprender qué ocurrió, se aplican conocimientos y valores propios del mundo adulto. Juan le sacó unas figuritas a Pedro e intervino la madre del afectado que reclamó a la maestra, quien por falta de confesión del acusado debió citar a los padres. Juan fue interrogado nuevamente, devolvió las figuritas, pidió perdón por mentir, por hurtar... ¿Cómo vivieron todos la situación? ¿Qué valor tenían las figuritas para los niños? ¿Conocían las leyes por las cuales fueron juzgados? ¿Por qué no hubo derecho a defensa? ¿Qué nociones y actitudes sobre la justicia elaboran los chicos en esta práctica? Planteado el problema, ¿podría haber sido discutido por los propios chicos? Si el grupo produjera sus propias leyes según sus necesidades y posibilidades, si

el mismo grupo decidiera estudiar cómo actúa la justicia «de los adultos» y tomar los elementos que puedan comprender según sus edades, ¿no promoveríamos acaso de mejor manera un sujeto activo frente a la justicia, comprometido con la vigencia de los derechos humanos?

"Una visión de los Derechos Humanos" en Aprender con los chicos,

Rosa Kleiner, Daniel López y Virgina Piera.

Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos,

Buenos Aires, 1988. (pp. 5-8)

Leticia Olguín

Introducción

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

En primer término debe señalarse que la incorporación de la enseñanza de los derechos humanos, en los diversos países que conforman el espectro contemporáneo de las naciones del mundo, se encuentra en su etapa inicial. Cabe destacar, en este sentido, que la experiencia que se lleva a cabo en nuestro país es la primera que se realiza en Latinoamérica y el Caribe. De esta circunstancia se desprende que el contenido de esta presentación sea eminentemente teórico-conceptual y que la referencia empírica se circunscriba a experiencias parciales que por no ser generalizables despiertan importantes inquietudes, pero proporcionan pocas respuestas. Este hecho, si bien constituye una cierta desventaja, convierte el tema en el que estamos enfrascados en un reto a nuestra capacidad de educadores creativos, reflexivos y críticos.

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

Ante la respuesta de cómo abarcar la enseñanza-aprendizaje de los Derechos Humanos en el sistema educativo, se perfilan diversas respuestas que de manera simplificada pueden agruparse en dos grandes categorías. Por un lado están todas aquellas que pueden denominarse de «incorporación de contenidos». Estas estiman que es suficiente la inclusión de esta temática en alguna de las asignaturas existentes, o a lo sumo el diseño de una asignatura específica,

para que los educandos logren los objetivos que sobre este aspecto orientan la acción del sistema educativo. Pueden formularse dos objeciones a esta postura. Una de ellas consiste en que debajo de esta posición subyace una concepción de los derechos humanos meramente declaratoria, nominalista, que los reduce a un conjunto de informaciones cuya formulación es suficiente para asegurar su existencia real. La segunda objeción se fundamenta en la difundida crítica que se hace de los sistemas educativos en relación con el enciclopedismo curricular. El agregado de temas o asignaturas refuerza dicho enciclopedismo y hace más cuestionable la acción de las instituciones de enseñanza.

La otra categoría de respuesta a este problema de inclusión puede denominarse de «integración dentro del currículo existente», parte del principio de que la información sobre los derechos humanos es poco significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niveles de educación primaria o secundaria. En ellos lo importante es la práctica, la vivencia de los Derechos Humanos más que su fundamentación filosófica, su concepción jurídica o su evolución histórica. Se trata, en síntesis, de un proceso de formación de actitudes que, como se analizará más adelante, requiere de ingredientes cognoscitivos, afectivos y de manifestaciones conductuales. La información necesaria no es relativa a los derechos humanos, sino concerniente a los objetos o situaciones en los que éstos se ponen en vigencia. Por lo tanto, desde esta perspectiva no es necesaria solamente la inclusión de un contenido especial sobre los derechos humanos, sino que de efectuarse un cambio de enfoque. En otros términos, con los contenidos actuales pueden lograrse perfectamente procesos de enseñanza-aprendizaje que promuevan y fortalezcan el ejercicio pleno de los derechos humanos, solamente se requiere una nueva forma de ver o hacer las cosas. Este planteo se refiere en particular a la enseñanza primaria y secundaria.

Dentro de este encuadre, el de la formación de actitudes, se enmarca la presente ponencia. Por esta razón, primero se analizará el concepto de actitudes, en segundo lugar se enunciarán algunos principios gnoseológicos y por último se describirán las consecuencias metodológicas que se desprenden de los puntos tratados anteriormente.

I. ¿Qué son las actitudes?

El concepto de actitud pertenece a los dominios de la psicología social y de la psicología de la personalidad. Pese a la importancia que el mismo tiene en

ambos ámbitos, no existe precisión sobre el significado del término. Este hecho obliga a adoptar una definición y a comentarla.

Según Milton Rokeach

Una actitud es una organización de creencias interrelacionadas, relativamente duradera, que describe, evalúa y recomienda una determinada acción respecto de un objeto o situación, siendo así que cada creencia tiene componentes cognitivos, afectivos y de conducta. Cada una de estas creencias es una predisposición que, debidamente activada, provoca una respuesta preferencial hacia el objeto de la actitud o hacia su situación, hacia otros que toman una posición respecto del objeto de la actitud o hacia su situación, o hacia el mantenimiento o preservación de la actitud misma. Como el objeto de una actitud se encuentra siempre dentro de una situación acerca de la cual también tenemos una actitud, una condición mínima de conducta social es la activación de por lo menos dos actitudes que actúan entre sí: una que se refiere al objeto de la actitud y otra que se refiere a su situación.¹

La actitud no es un elemento irreductible, un «átomo» de la personalidad, sino que es un conjunto de elementos que se relacionan entre sí, en la definición que se cita estos elementos son denominados creencias, pero también podrían haberse llamado conocimientos, expectativas o hipótesis.

Puede definirse una creencia como la «adhesión a una idea, esto es persuasión de que es una idea verdadera... la creencia aparecerá... como algo puesto al saber y, en cierta medida, a la opinión, pero al mismo tiempo como algo que puede fundamentarse inminentemente la aserción perteneciente a la naturaleza del saber mismo».²

La creencia puede aludir a la «verdad» o falsedad de un objeto o situación, a la valoración del mismo como bueno o malo o a juzgar una posible acción en relación al objeto o situación como apetecible o rechazable. Sea cual fuere el contenido de una creencia, la misma constituye «una predisposición a la acción y una actitud es un conjunto de predisposiciones para la acción relacionadas entre sí y organizadas en torno a un objeto o situación».³

1 Rokeach, Milton, *La Naturaleza de las actitudes*, en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Madrid, Aguilar, 1974, Volumen I, p. 21.

2 Ferrater Mora, José, *Diccionario de Filosofía*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1951, p. 175.

3 Rokeach, Milton, *op.cit.*, p. 16.

Toda creencia constitutiva de una actitud presenta tres componentes:

1. Un componente cognitivo, porque presenta el conocimiento que, dentro de ciertos límites de certeza, tiene una persona acerca de lo que es verdadero o falso, bueno o malo, deseable o indeseable.
2. Un componente afectivo, porque, supuestas las condiciones adecuadas, la creencia es capaz de despertar afectos de intensidad variable que se centran a) en el objeto de la creencia, o b) en otros objetos (individuos o grupos) que toman una posición positiva o negativa respecto del objeto de la creencia, o c) en la creencia misma, cuando su validez es notoriamente puesta en duda, como sucede en el caso de una disputa.
3. Un componente de conducta, porque la creencia, al ser una predisposición de respuesta de umbral variable, debe conducir a algún tipo de acción cuando es activada convenientemente.⁴

Quizá sea oportuno aclarar que el término conducta se está utilizando en su más amplia acepción, es decir se entiende por conducta cualquier respuesta que un sujeto presenta ante un estímulo, respuestas que pueden ser fisiológicas, motrices, mentales o combinaciones de ellas.

Otro aspecto que conviene precisar se relaciona con el componente afectivo de la creencia. Este se pone de manifiesto solamente cuando la creencia es puesta a prueba por un objeto o situación o cuando la respuesta preferencial se ve bloqueada de alguna manera, el consenso más o menos generalizado en relación a una creencia, es decir cuando la misma no es cuestionada, de alguna manera desdibuja el componente afectivo, pero de ningún modo lo hace desaparecer.

Es muy difícil establecer un límite temporal para decir que una predisposición constituye una actitud o no llega a merecer tal denominación. Sin embargo, es necesario dejar claro que aquellas predisposiciones que son momentáneas no son actitudes, es necesario que presenten alguna estabilidad en el tiempo para que se las juzgue como tales.

Las actitudes que posee un sujeto no se presentan aisladas, una a una y ordenadamente. Puede afirmarse que siempre por lo menos se presentan dos actitudes ante el objeto o situación y en muchas oportunidades un número

4 Ibid.

mayor. Las dos actitudes que como mínimo se presentan se relacionan una con el objeto en sí y la otra se vincula con el entorno en el que están insertos tanto el sujeto como el objeto, en otros términos con la situación en la que se desarrolla el encuentro del sujeto con el objeto. El comportamiento del sujeto es el resultado de la integración de las actitudes activadas por el objeto y de las actitudes activadas por la situación.

¿Para qué sirven las actitudes? Entre los estudiosos del tema no hay acuerdo respecto de la respuesta a este interrogante. Quizá pueda contestarse diciendo que una actitud se puede comparar a una teoría científica en miniatura; desempeña funciones parecidas y tiene parecidos vicios y virtudes. Una actitud, como una teoría, es un cuadro de referencia, ahorra tiempo, organiza el conocimiento, tiene consecuencias para el mundo real y está sujeto a los cambios que le imponen los nuevos datos. Una teoría, como una actitud, es un juicio previo, puede ser selectiva y parcial, tal vez contribuye al mantenimiento del status que, posiblemente, apasiona cuando es puesta en duda y puede oponerse al cambio cuando los nuevos datos la fuerzan a ello. En una palabra, una actitud puede, en mayor o menor grado, actuar como una buena o mala teoría, y dependiendo de la clase de teoría conforme a la cual actúa, la actitud puede servir una función mejor que otra.⁵

Si el concepto de actitud es ambiguo, como se mencionaba al principio de esta ponencia, cuando se trata de revisar las explicaciones existentes en torno al origen, al desarrollo y al cambio de actitudes, la situación se complica debido a la diversidad de teorías que existen al respecto.

Aunque ciertos autores sostienen que existen algunas actitudes básicas innatas, por ejemplo el miedo innato a lo extraño, es indiscutible que sea por sucesivas diferenciaciones de esas actitudes básicas o sea por adquisición de actitudes no dependientes de ellas, está fuera de discusión que los procesos que posibilitan el cambio y desarrollo de actitudes son procesos de aprendizaje.

Como es conocido de todos no existe ni una ni un número reducido de teorías del aprendizaje, sino que, por el contrario, se presenta una cantidad muy alta de teorías que intentan la explicación de estos procesos.

Las teorías del aprendizaje están comprendidas en dos familias principales: las de estímulo-respuesta y las cognoscitivas; pero no todas pertenecen a estas dos familias. Las teorías del estímulo-respuesta tienen miembros tan diversos como las teorías de Thorndike, Pavlov, Guthrie, Skinner y Hull. Las teorías cognoscitivas comprenden, por lo menos, las de Tolman y los psicólo-

5 Rokeach, Milton, op. cit. p. 20.

gos clásicos de la gestalt. No se puede clasificar completa y claramente, en estos términos, las teorías del funcionalismo, de la psicodinámica y las teorías probabilistas de los constructores de modelos. Las líneas que separan a las dos familias de teorías no son las únicas divisorias de las teorías del aprendizaje; hay otras cuestiones específicas tocante a las cuales difieren aun teorías comprendidas en una misma familia.⁶

Por lo tanto, el cómo se adquieren las actitudes dependerá de la teoría del aprendizaje a la que se adhiere quien proporciona la respuesta.

II. Algunos principios gnoseológicos

Si bien los componentes cognoscitivos son solamente una parte de las actitudes, conviene hacer algunas precisiones respecto del conocimiento.

¿Qué es el conocimiento? La descripción fenomenológica que ha presentado Nicolai Hartman constituye una respuesta adecuada a este interrogante.

El conocimiento consiste en una relación y en una correlación del sujeto cognoscente con el objeto del conocimiento, de modo que los dos términos conservan su condición peculiar, lo que no significa su independencia mutua absoluta, sino únicamente su carácter de sujeto y objeto, carácter que, por otro lado, adquieren justamente en la relación de cada uno con el término opuesto.

El sujeto cognoscente es sujeto sólo en cuanto hay un objeto que aprehender y, viceversa, el objeto es sólo objeto de conocimiento en cuanto es aprehendido por un sujeto. Esta aprehensión se verifica mediante una penetración del sujeto en el objeto, en un acto de trascendencia. Sin embargo, este trascender del sujeto hacia el objeto no equivale a una fusión, pues el objeto sigue permaneciendo inalterable por la «invasión» del sujeto cognoscente. En el acto de salida del sujeto hacia el objeto es que consiste el conocimiento, el objeto determina al sujeto y produce en él una imagen del objeto conocido. A esta imagen se refiere todo conocimiento y sólo por ella es posible la aprehensión mencionada.⁷

Esta esquemática descripción deja por fuera el problema de la posibilidad del conocimiento, y los problemas del origen, de las formas de la verdad del conocimiento. Pese a ello permite establecer ciertos principios gnoseológicos que, de alguna manera, actúan como sustento de las posibles metodologías que pueden emplearse en un proceso de enseñanza-aprendizaje.

6 Hilgard, E. y Bower, G. Teorías del Aprendizaje, México, Trillas, 1973, p. 20.

7 Ferrater Mora, José. op. cit.

* Todo conocimiento requiere una actividad por parte del sujeto cognoscente. El sujeto debe salir de sí mismo, de su propio yo y dirigirse hacia el objeto. Este «viaje» hacia el objeto comprende desde una traslación física objetiva hasta una focalización de la atención sobre el objeto.

* Todo conocimiento exige una descentralización del sujeto. El salir de sí mismo y penetrar en el objeto debe hacerlo respetando al objeto para poder captar sus características y propiedades del cual son; si son modificadas en el proceso del conocimiento ya no se conoce el objeto que se quería conocer.

* El conocimiento no es un proceso espontáneo, requiere un «deseo» de conocer. Esta motivación puede provenir del sujeto mismo o ser inducida externamente, pero siempre está presente la decisión de realizar un recorte de la realidad y convertirla en objeto de conocimiento y de dirigirse hacia ella para aprehenderla.

* El conocimiento está socialmente condicionado. Este condicionamiento cultural se presenta de diversas maneras: la forma en que el sujeto sale de sí para dirigirse al objeto, la porción de la realidad que se toma como objeto de conocimiento y el instrumental simbólico con el que el sujeto registra las propiedades o características del objeto están profundamente influidas por su entorno social.

* El conocimiento no es un proceso finito. Puede hablarse de niveles de conocimiento que son resultado de sucesivas aproximaciones al objeto que posibilitan en cada caso una aprehensión más acabada del mismo, que nunca se agota porque permanentemente es dable percibir nuevas relaciones del objeto de conocimiento con otros objetos de la realidad.

* El conocimiento involucra a la totalidad del sujeto y no solamente a una parte de éste. Al requerir de una acción, una actitud, por estar condicionado socialmente y por necesitar algún tipo de instrumental simbólico establece vinculaciones con el sujeto como un todo, no con algún sector del mismo. Como contrapartida podría afirmarse que el conocimiento que posee un sujeto se pone de manifiesto en su forma de pensar, de hacer y de sentir.

III. Enfoques metodológicos

Entendida la educación como la relación dinámica que posibilita el desarrollo y perfeccionamiento de las cualidades humanas de los que están involucrados en ese proceso, la enseñanza de los derechos humanos consiste en la formación de actitudes de respeto y tolerancia, directamente relacionadas con los principios y la práctica de los derechos humanos.

Un documento de la UNESCO señala las actitudes y conocimientos que hay que desarrollar en el aprendizaje y enseñanza de los derechos humanos que pueden ser resumidos de la siguiente manera:

1. Una actitud de aceptación frente a personas de distinta raza, religión, cultura y nacionalidad.
 - a) El reconocimiento de que los derechos humanos básicos son iguales todos.
 - b) La tolerancia de las discrepancias en las convicciones, hábitos y sistemas sociales, económicos y políticos.
 - c) La apreciación de los aportes de los otros pueblos a aspectos importantes de la civilización.
 - d) El interés por el arte de otras culturas, y el reconocimiento de su valor, con la capacidad para apreciarlo.
 - e) La capacidad y el deseo de examinar cuestiones de diversa índole desde el punto de vista de los demás; de «ponerse en el lugar» de los otros.
 - f) La disposición a formarse una idea general acerca de otros pueblos y una opinión acerca de las personas basándose más en la realidad de los hechos que en los prejuicios y en las ideas estereotipadas.
 - g) El deseo de cooperar con los extranjeros para eliminar sufrimientos, respetar los derechos humanos y mantener la paz.
 - h) La disposición a considerar los grandes problemas con que se enfrentan hoy los pueblos desde un punto de vista global o mundial, y no sólo desde un punto de vista nacional.
2. Un conocimiento y una comprensión de los demás pueblos y países, de la raza humana, y de las condiciones de la sociedad actual son necesarios, útiles y adecuados para fomentar aquellas actitudes. La extensión de ese conocimiento es limitado.⁸

⁸ Kidd, Sheila. Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los derechos humanos, París, UNESCO, 1978, p. 18.

El logro de estos resultados requiere que el contexto dentro del cual se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje presente, por lo menos, dos características:

- a) Una enseñanza totalmente antidogmática, en especial de los mismos derechos Humanos, que se traduce en un permanente análisis, reflexión y crítica en relación con los contenidos de la enseñanza.
- b) Una irrestricta libertad de expresión pública del pensamiento, de las críticas y contracríticas que se elaboren en relación con los temas tratados.

Estas dos condiciones son indispensables. Cualquier menoscabo a cualquiera de ellas afectará directamente la posibilidad de alcanzar esos logros.

Se pueden formular muchos objetivos en relación con la enseñanza de los derechos humanos, a título de ejemplo se transcriben objetivos propuestos para la enseñanza primaria mencionados por Sheila Kidd:

1. Hacer progresivamente al niño cada vez más consciente de que la escuela es una comunidad y ayudarle a integrarse a ese grupo social hecho a su medida.
2. Desarrollar en el niño, mediante una participación cada vez más activa en la vida escolar, las virtudes cívicas fundamentales: respeto a los derechos ajenos; sentido de la solidaridad; disciplina y responsabilidad; disposición a sacrificar los propios intereses en favor del bien común y sentido de la dignidad.
3. Fomentar su aprendizaje de la vida en una sociedad democrática.

Para conseguir estos objetivos se ha sugerido que deben ayudarse a adquirir: a) conocimientos fundamentales que les permitan entender y apreciar otras culturas además de la suya propia, y comprender las diferencias entre los pueblos; b) curiosidad y gusto de investigación; c) sentido del espacio y del tiempo; d) un vocabulario rico y preciso para expresar nuevas ideas y descubrimientos; e) capacidad de formular juicios razonados y críticos⁹.

⁹ Kidd, Sheila, op. cit, p. 43.

Es probable que los objetivos enunciados susciten el comentario de que eso es lo que se está haciendo en la escuela. Y es cierto. Como se señaló al principio de la ponencia no se trata solamente de incluir nuevos contenidos, sino de que a los que sean susceptibles de ello, se les proporcione un nuevo enfoque acorde con la teoría y la práctica de los derechos humanos.

Puede afirmarse un juicio semejante en relación con la enseñanza secundaria: no se trata de introducir nuevos elementos al currículum, sino utilizar los existentes con una óptica diferente. La incorporación de conocimientos referente a los derechos humanos tiene sentido cuando van acompañados de una práctica coherente.

Más que una descripción de metodología concreta, que nunca sería completa, parece más atinado enunciar las condiciones que deben satisfacer las metodologías empleadas en la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos.

Entre ellas pueden mencionarse:

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

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

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

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

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

5. Deben ser metodologías que fortalezcan los nexos del estudiante con el grupo de pares, con la institución, con la comunidad, con el país y con el mundo. Los derechos humanos cobran sentido en la relación de un sujeto con otros seres humanos, es decir, en las relaciones sociales. La metodo-

logía adoptada debe permitir la identificación de relaciones sociales cada vez más amplias a partir del entorno inmediato del estudiante, conformado por su grupo de pares, hacia perspectivas cada vez más abarcadoras de la humanidad en conjunto.

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

7. Deben ser metodologías «globalizadoras». Se señaló que la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos constituye un proceso de formación y desarrollo de actitudes y que éstas tienen componentes cognoscitivos, afectivos y conductuales. Las metodologías que se adopten deberán atender simultáneamente a estos tres componentes y no limitarse a alguno de ellos. La «cantidad» en cada uno de ellos variará, por supuesto, de acuerdo al contenido específico que se está tratando. Pero es importante que los tres tipos de componentes actitudinales estén presentes para que la enseñanza-aprendizaje sea efectiva.

8. Debe ser una metodología «realista». La enseñanza de los Derechos Humanos debe verificarse a partir de la realidad concreta en la que estén inmersos los participantes del proceso. Es la vivencia cotidiana y la práctica diaria de la referencia a las relaciones reales que establece el educando la que permitirá la formación de las actitudes deseadas.

"Enfoques Metodológicos en la Enseñanza y Aprendizaje de los Derechos Humanos", en serie: Educación y Derechos Humanos, Cuadernos de Estudio.

Leticia Olguín. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, 1988. (pp. 45-48).

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

MATERIAL DE APOYO: TEXTO N°6

«ALGUNOS ASPECTOS TEORICOS DE LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS»

José Tuvilla Rayo

Los Derechos Humanos y la Educación

1. Poner la educación al servicio de la paz es el ideal por el que han trabajado y trabajan muchos hombres en el mundo. La necesidad de una pedagogía de la paz surge de un análisis profundo de la realidad. Es desde 1945, por la existencia del arma nuclear, cuando «La Humanidad -como escribiera Bertrand Russel- se enfrenta con una alternativa que no ha surgido nunca, antes de ahora, en la historia humana: o se renuncia a la guerra o se va al aniquilamiento de la raza humana». La educación para la paz representa la alternativa para ese peligro, dentro del campo educativo.

La educación para la paz persigue una conciencia universal y solidaria, suscitando la participación de todos los miembros de la comunidad social en los problemas colectivos. Son precisamente los derechos humanos el fundamento de esa universalidad que indica y encierra el concepto de diversidad de culturas, lenguas, costumbres... Se trata de conformar un ideal cívico universal que abarque distintas dimensiones y que tenga debidamente en cuenta las aspiraciones humanas fundamentales al desarrollo, la paz y la justicia.

La relación entre educación y derechos humanos se hace hoy cada vez más necesaria, debido fundamentalmente a que el problema, en la actualidad, de los derechos humanos no es tanto su reconocimiento internacional como la dimensión de sus sistemáticas violaciones; por tanto, en el momento de ahora, se plantea con más urgencia la necesidad de salvaguardar estos derechos.

Una lectura de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre (DUDH) nos lleva a considerar su formulación en dos direcciones: la primera, política e ideológica, por cuanto la DUDH está pensada sobre la base de un régimen democrático, excediendo su contenido al de muchas constituciones y legislaciones; la segunda, educativa, con una formulación demasiado abstracta de contenidos, difícilmente asequible al hombre de la calle, en su contenido jurídico, y menos a los muchachos en edad escolar.

Por otra parte, la DUDH, carente de vinculación normativa dado que su protección significa el acuerdo entre los Estados para establecer unos cauces

jurídicos a través de los cuales se hagan efectivos los derechos humanos previamente reconocidos, impide que su enseñanza sea obligatoria en el marco de la escuela pública y privada.

Una reflexión acerca de la educación para la paz (EpP) nos lleva a considerar la enseñanza de los derechos humanos en las aulas como una necesidad imperiosa.

«La educación y la enseñanza en materia de derechos del hombre debe ser desarrollada a todos los niveles de la enseñanza, en el cuadro escolar como extraescolar, para constituir una verdadera educación permanente al beneficio de los hombres y mujeres de todos los países cualquiera que sea su estatuto jurídico, social o político».

La educación en materia de derechos humanos está enteramente olvidada en el conjunto de los sistemas educativos, derechos que son mal conocidos, mal comprendidos, e incluso, mal aplicados. El cumplimiento progresivo de los principios de los derechos humanos depende en gran medida de la educación. La escuela tiene muchos fines que cumplir, pero pocos revisten la importancia para el futuro de la sociedad como la enseñanza de los principios contenidos en la DUDH.

La educación en materia de derechos humanos se concibe no sólo como un fin en sí misma, sino como un medio de desarrollar las cualidades humanas. La educación, pues, debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los Derechos Humanos y las libertades fundamentales. La educación debe capacitar a todas las personas para participar en una sociedad libre.

Crear en la educación como medio de transformar la sociedad es concederle una confianza que no es del todo excesiva. La educación debe ser la base de una revolución ética y cultural que edifique en los hombres el verdadero sentido de su dignidad. La importancia que dan las Naciones Unidas a la educación explica la reticencia y el esfuerzo de los Estados en alejarla de estos ideales y principios, pues la educación puesta al servicio de la paz y de los derechos del hombre supone el derrumbamiento de una estructura social, de un sistema político-económico.

La educación debe ser entendida como un proceso global de la sociedad a través del cual tanto individuos como instituciones desarrollan sus capacidades en beneficio de toda la comunidad universal. Por lo que es necesario y urgente que los Estados eduquen a los jóvenes en el espíritu de paz, de justicia y de libertad. Este objetivo ha de ser considerado primordialmente el fundamental, por encima de intereses partidistas e ideológicos: educar en el respeto

y la comprensión mutuos, a fin de promover la igualdad de derechos de todos los seres humanos y de todas las naciones, el progreso económico y social, el desarme y el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales.

La enseñanza de los Derechos Humanos en la Institución

La base de la enseñanza de los derechos humanos se encuentra en la vida diaria de la escuela. El método de esta enseñanza exige la práctica constante y la toma de conciencia de nuestro objetivo que es hacer a los alumnos conscientes y creadores de su propio destino. Enseñanza que exige también aprender a escuchar, a aceptar las ideas de los demás, a compartir, a responsabilizarse de tareas comunes. La enseñanza de derechos humanos implantada en la escuela debe fundarse en una pedagogía del proyecto y de la acción.

La escuela puesta al servicio de la paz y de la enseñanza de los derechos humanos debe estar constituida en una sociedad que permita el aprendizaje práctico de las libertades y de las responsabilidades por medio de la experiencia. Una pedagogía de los derechos humanos no puede hacerse sólo con recomendaciones, sino que exige acción.

Como EpP, la enseñanza de los derechos humanos constituye una manera de organizar una verdadera educación cívica y ética de nuestro tiempo. Los principios rectores de tal enseñanza pueden ser:

- a) La escuela puede ayudar a crear una base intelectual mediante la enseñanza del desarrollo histórico de los derechos humanos y su significado en el mundo contemporáneo.
- b) La DUDH y los pactos realizados con ella proclaman **«un ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse»**.
- c) Las diferentes sociedades se encuentran en distintas etapas, por lo que se refiere al cumplimiento de los objetivos de la DUDH.
- d) La DUDH es una exposición sobre relaciones humanas, en el cual los derechos son contrapesados por los deberes.
- e) La educación en materia de derechos humanos debe ir acompañada del ejercicio práctico de derechos y deberes en la vida cotidiana.

La enseñanza de los derechos humanos en sus aspectos particulares de aprendizaje, requiere las siguientes recomendaciones:

1. Reforzar y desarrollar en los procesos de aprendizaje y formación una conducta y actitudes basados en el reconocimiento de la igualdad y de la necesidad de la interdependencia de las naciones y los pueblos.
2. Lograr que los principios de la DUDH y de la convención internacional sobre eliminación de todas las formas de discriminación racial lleguen a ser parte integrante de la personalidad de cada sujeto para que lo aplique en la vida cotidiana.
3. Incitar a los educadores a poner en práctica, en colaboración con los alumnos, los padres, las organizaciones interesadas y la comunidad, métodos que, apelando a la imaginación creadora de los niños, preparen a éstos a ejercer sus derechos y gozar de sus libertades, reconociendo y respetando los derechos de los demás, y cumpliendo sus funciones en la sociedad.
4. La educación debería incluir el análisis crítico de los factores históricos y actuales de carácter económico y político que están en la base de las contradicciones y tensiones entre los países, así como el estudio de los medios para superar dichas contradicciones que son las que realmente impiden la comprensión y la verdadera cooperación internacional y el desarrollo de la paz en el mundo.
5. La educación debería enfatizar cuáles son los verdaderos intereses de los pueblos y su incompatibilidad con los intereses de los grupos monopólicos de poder económico y político que practican la explotación y fomentan la guerra.
6. La participación de los estudiantes en la organización de los estudios y de la empresa educativa a la que asisten debería considerarse en sí como un factor de educación cívica y un elemento principal de la educación para la comprensión internacional.

Organizar la educación sobre tal enseñanza tropieza con dificultades que surgen de cualquier tipo de progreso en educación, agravados por problemas técnicos y políticos. Es necesario ensanchar los planes de estudio, producir materiales didácticos adecuados y formar al profesorado para nuevas tareas, así como la adaptación de los enfoques y métodos a nuevas finalidades.

En el plano universitario se plantea el problema central de desarrollar y generalizar unos programas coherentes de enseñanza sobre los derechos del hombre. Es corriente que aspectos relacionados con los derechos humanos se

estudien en cursos de derecho internacional. Resulta especialmente importante la implantación de programas referidos a tal enseñanza. Una verdadera reforma curricular ha de darse tanto en las escuelas normales como en las universidades, para que la enseñanza de los derechos humanos, de la EpP y el civismo contribuya a crear una sociedad basada en la cooperación entre los pueblos, la participación activa, el respeto de las diversas culturas del mundo y la responsabilidad, frente a un mundo cada vez más dividido y en peligro.

**"Algunos Aspectos Teóricos de la Enseñanza de los
Derechos Humanos", en Derechos Humanos,
José Tuvilla Rayo, Junta de Andalucía, Sevilla 1990
(pp. 45-48)**

«LOS DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA»

Felipe Tirado K.

La escuela en la mirada de los Derechos Humanos

Todos tenemos relativamente claro que cuando hablamos de educación nos queremos referir a un proceso amplio y complejo que abarca actividades diversas que tienden a apoyar procesos de formación de las personas. Pero también todos tenemos relativamente claro que cuando nos referimos al proceso educativo, nos estamos refiriendo a lo que sucede en las escuelas. Esta aparente contradicción aparece porque, para todos resulta medianamente claro que educar es mucho más que la actividad escolar; pero la escuela se ha transformado en el centro del quehacer educativo, por lo menos en cuanto a la permanencia del niño mientras va creciendo, independiente de su influencia efectiva en la formación de él. Es por esto que hoy en día, por lo trascendente de la tarea escolar en la formación de las futuras generaciones y considerando que cuando una temática hace crisis en la sociedad amenazando su sobrevivencia, se mira la escuela y se le pide que se preocupe de educar esta temática, con la certeza de que si la escuela se preocupa, tenemos la esperanza de un futuro mejor. El tema de los derechos humanos aparece con urgencia, luego de los dolorosos años vividos en Chile, y trata de acercarse a la escuela, para intentar insertarse en este proceso complejo que es la educación formal, pero que ha estado abandonado por los temas de mayor importancia para nuestra sociedad.

Pretendemos en este trabajo mirar la escuela a través del prisma de los derechos humanos, para revisar lo que sucede dentro de ella, tratar de aportar una mirada crítica pero esperanzadora de nuestra realidad escolar.

¿Qué es la escuela?

Preguntarnos qué es la escuela significa mirar distanciadamente esta institución y tratar de rescatar lo esencial de ella.

Un primer elemento característico de la escuela es que es un centro de relaciones sociales. Desde la temprana edad, el niño debe entrar en relaciones

sociales gracias a la escuela, debe encontrarse con otros niños, debe compartir con ellos, debe tratar de comunicarse, en fin, allí, junto con aprender las primeras letras, aprende también las primeras formas de relacionarse. Pensemos lo que significa para un niño y luego joven el convivir con otras personas durante doce años de su vida, diez meses del año, seis horas al día. Podemos decir entonces que la escuela es un centro socializador.

Un segundo elemento esencial de la escuela es que se le ha revestido de la tarea de ser un centro transmisor cultural. La escuela se encarga de transmitir la cultura a las nuevas generaciones, de entregar conocimientos culturales, pero también valores culturales. Esta transmisión cultural se realiza fundamentalmente a través del trabajo de los profesores en sus distintas disciplinas, es lo que muchos señalan como el contenido de la escuela que se traduce en programas y planes de estudio. Pero también se realiza a través de las actitudes, relaciones y ambiente escolar, el que no está normado, pero que no por ello deja de ser influyente en la educación del niño y joven.

También existe un tercer elemento esencial de la escuela que es menos evidente y a la vez menos desarrollado explícitamente, que es el aspecto de difícil análisis, pero que posee un significado profundo en el momento de enfrentar la escuela en la mirada de los derechos humanos. La escuela no sólo transmite, por así decirlo, repite la cultura ya existente, sino que además va creando la nueva cultura, una creación que puede ser en términos positivos, pero también en términos negativos. La escuela crea cultura cuando colabora con el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos; crea cultura cuando facilita el desarrollo de la creatividad para enfrentar nuevos problemas, cuando logra que los estudiantes se acerquen al mundo social y natural con un espíritu nuevo de colaboración, respeto y comprensión.

Pero la escuela también crea una cultura cuando deja de hacer lo que tiene que hacer, cuando por no enfrentar el desarrollo del pensamiento crítico, fomenta la pasividad. Cuando por no desarrollar la creatividad, fomenta la repetición. Cuando por no acercar el mundo social y natural a los alumnos, fomenta el egocentrismo.

En definitiva, la escuela socializa, culturiza y facilita una inserción crítica, creativa, respetuosa y comprensiva en el mundo social y natural. Pero también la escuela es responsable por lo que no hace, cuando facilita la pasividad, el conformismo, la competitividad, al dejar de lado las tareas formadoras de la escuela.

En la perspectiva de los derechos humanos, una constatación dolorosa

pero real es señalar: los responsables por las violaciones a los derechos humanos, por las desapariciones, torturas, exilios, ejecuciones, degollamientos ocurridas en los últimos años como también de las injusticias sociales, de la destrucción de nuestro medio ambiente también fueron a la escuela. Quizás si la escuela se hubiera preocupado del tema de los derechos humanos antes, la historia de los últimos 16 años hubiera sido distinta.

Este es un ejemplo claro de que la escuela colabora en la creación de una nueva cultura, no sólo por lo que hace, sino también por lo que deja de hacer.

El ambiente escolar

La institución llamada escuela es mucho más que el currículum establecido en los Planes y Programas oficiales, es mucho más que los profesores y los alumnos. La escuela es un ambiente de relaciones sociales, con reglas explícitas e implícitas, donde los padres y apoderados también participan de una u otra forma (la no participación también es una forma de participar), donde los medios de comunicación también tienen injerencias, donde la comunidad entera está involucrada.

Al considerar todo lo que confluye en la escuela, determinar lo que facilita o no la educación de una convivencia respetuosa de la dignidad de la persona, sería realizar un análisis de la sociedad completa.

Entrando en lo específico del ambiente escolar, podemos analizar dos aspectos que me parecen de vital importancia en el momento de mirar la escuela desde los derechos humanos. Un primer aspecto crítico es la disciplina desde los derechos humanos. Un segundo, las relaciones que se establecen en la escuela.

Si miramos la disciplina en forma descarnada vemos que en las escuelas reina, como diría un profesor de Graneros, las «normas del Cementerio», en el sentido que la escuela ideal es aquella donde hay más silencio, donde los alumnos menos se mueven, donde todo está quieto. Si entramos a una escuela en horario de clases vemos los patios vacíos y un silencio sepulcral, y todos decimos, que bien está esta escuela. Los marcos disciplinarios de nuestro sistema escolar han representado en muchas partes el signo claro de la represión, donde su función ha sido tratar de mantener a los alumnos, niños y jóvenes llenos de energía, creatividad y ganas de hacer cosas, dentro de los márgenes disciplinarios establecidos. ¿Dónde están los derechos fundamentales de esos niños y jóvenes?, ¿dónde queda el derecho a la libre expresión, a la

participación, a ser respetados como personas con igualdad de dignidad, el derecho a una convivencia fraterna, el derecho a una educación que fomente el desarrollo armónico e integral de la persona humana, el derecho a la libertad, incluso en algunos casos, donde queda la prohibición de tratos crueles, inhumanos y degradantes? Siendo más concreto, dónde quedan los diez principios de la Declaración de los Derechos del Niño. Vuelvo a insistir, la escuela no sólo educa y crea una nueva cultura cuando hace algo, sino también cuando deja de hacerlo.

Buscar una disciplina nueva tiene que pasar por el respeto a los derechos y deberes de los estudiantes, tiene que ser una disciplina que facilite un ejercicio del respeto a los derechos humanos. Considerar en la disciplina la Declaración de los Derechos del Niño implicaría que ésta debe respetar la igualdad de todos los niños, debe apoyar un desarrollo del niño en forma sana, libre y con dignidad, debe ser una disciplina que proteja al niño más que reprimirlo, una disciplina basada en el amor y la comprensión, una disciplina que estimule la responsabilidad, una disciplina que estimule la paz, la tolerancia y la fraternidad. Cada escuela, con la ayuda y participación de los estudiantes, los padres y apoderados, los profesores, la dirección, debiera estructurar un marco disciplinario que, a partir de los Derechos Humanos y de los Derechos del Niño (las Naciones Unidas considera niños a toda persona menor de 18 años), explicitara en forma concreta aquellas normas que permitieran una convivencia fraterna, libre y dignificadora de las personas.

Dentro de la escuela se establece una gran cantidad de relaciones. Las fundamentales son entre el profesor y el alumno, pero también son importantes las relaciones que se establecen entre el profesor y sus colegas, entre el profesor y la dirección, entre el profesor y los apoderados. Para analizar las relaciones dentro de la escuela, veremos sólo las del profesor con sus alumnos y desde allí poder revisar las otras relaciones.

Si tomamos este diálogo que se establece entre el profesor y sus alumnos, vemos una gran variedad, ya que a estas alturas no podemos afirmar que el profesor sea aquella persona autoritaria y represiva que se ha conocido antiguamente, sino que encontramos educadores de esas características, pero también maestros que son y han sido un apoyo fundamental para los niños y jóvenes en estos duros años. Hemos conocido profesores que se han comprometido profundamente en entregar mucho más que lo que señalan los Planes y Programas, tratando de responder las interrogantes y desafíos que los alumnos plantean. Esto es especialmente importante al considerar la participa-

ción de la juventud en el proceso de conquista de la democracia. Si los modelos de profesor hubieran sido tan autoritarios, los jóvenes no habrían tenido tan fuertemente ese ímpetu libertario que han demostrado. Esto nos vuelve a hacer reflexionar que la escuela crea una nueva cultura no sólo por lo que hace, sino también por lo que no hace, en este sentido desde un punto de vista positivo.

Pero hoy que estamos transitando hacia una plena democracia, tenemos que repensar esta relación profesor-alumno desde la perspectiva de los derechos humanos para así profundizarla. Un aspecto fundamental que nace en esta reflexión es que en esta relación se están vinculando dos personas con igualdad de derechos y deberes, con la misma dignidad por el solo hecho de ser personas. Esta sola situación trae un cambio en el modo de relacionarnos. El alumno posee dignidad, y como tal tiene algo que decir, tiene su verdad, la cual debe ser respetada. Por lo tanto, debiera establecerse una relación de diálogo fecundo donde estas dos personas se encuentran para crecer juntos e ir descubriendo el saber necesario para enfrentar los problemas de la vida. Quizás el profesor ponga al servicio del alumno lo que sabe por mayor experiencia o por su formación profesional, pero al servicio del alumno, no colocándola como una forma de ejercer el poder.

Esta relación del profesor-alumno en la perspectiva de los derechos humanos debiera ser muy respetuosa de la experiencia que los estudiantes tienen, siendo ésta un elemento sustancial en la estructuración de la actividad pedagógica. El alumno no es un «receptáculo vacío» al que tenemos que «llenar» de conocimientos. El estudiante está «lleno» de vida y de experiencias, todos los días conoce algo nuevo y los profesores debemos, con humildad y respeto, aprovechar esas experiencias para facilitar los aprendizajes y la adquisición de nuevos valores y actitudes.

La actividad pedagógica

La tarea de los profesores está centrada en gran parte en transmitir los contenidos culturales a través de distintas asignaturas. Para esto recurrimos a diversas metodologías que nos facilitan esta labor. Es cierto que los profesores realizamos tareas de orientación, pero al mirar la escuela en la perspectiva de los derechos humanos nos detendremos en estos dos aspectos, la asignatura y la metodología, ya que ocupan una gran cantidad de nuestros tiempos y energías, y se constituyen en un vehículo eficaz de comunicación con nuestros alumnos.

Nuestra escuela está definida a partir de una gran cantidad de asignaturas que son las que se encargan de transmitir la cultura. El centro del quehacer escolar está en una gran cantidad de contenidos que los profesores tratamos pacientemente que los alumnos aprendan, contenidos que son «muy importantes», pero que habitualmente los alumnos encuentran «muy aburridos» porque no tienen nada que ver con sus vidas. Creo que todos los profesores hemos sido testigos cuando los alumnos alcanzan grados increíbles de motivación ante un contenido por el solo hecho de relacionarlo con sus vidas.

Cuando miramos la escuela en la perspectiva de los derechos humanos, nace una antigua dicotomía, la que se refiere a que las asignaturas están centradas en la transmisión de conocimientos más que en la facilitación de asumir actitudes de vida. En la mirada de los derechos humanos, lo que interesa es que los alumnos asuman actitudes profundas de respeto a la dignidad humana, más que aprender las Declaraciones, los Pactos Internacionales, es decir, los contenidos de los derechos humanos. Es bueno conocer el contenido, aprenderlo, pero es insuficiente al momento de educar los derechos humanos. Queremos que los estudiantes, convencidos, asuman compromisos de vida permanentes para ser activos defensores y promotores de los derechos humanos, hoy cuando son jóvenes y mañana cuando sean adultos.

Para educar, los profesores utilizamos metodologías que colaboran en nuestra tarea pedagógica y que son el vehículo concreto de comunicación entre el profesor y el alumno. Es justamente por esto que es tan importante reflexionar sobre las metodologías que utilizamos a la luz de los derechos humanos.

Un primer aspecto que llama la atención es que los profesores realizamos nuestra tarea desde una aparente neutralidad, es decir, sin dar una intencionalidad clara desde el punto de vista valórico a los contenidos que queremos que los alumnos aprendan. Cuando enseñamos matemáticas sumamos peras y manzanas, pero no planteamos problemas cargados de contenido valórico.

Al educar derechos humanos es necesario precisar la intencionalidad valórica de los contenidos, dándoles un énfasis a éstos, relacionándolos con los valores explicitados en los derechos humanos. Nuestras metodologías nos deben hablar de un modo explícito, con la intención clara y precisa de que lo que estamos haciendo es educar los derechos humanos, y no otra cosa. Debíamos ser capaces de cambiar la suma de peras y manzanas con problemas de distribución del ingreso, de cuanto tiempo dedicamos al tiempo libre y otros aspectos contenidos en los derechos humanos.

Lo anterior nos da pie para analizar un segundo aspecto que dice relación con la posibilidad concreta que tienen las metodologías de abrir los ojos de los estudiantes para conocer el mundo que los rodea. Las metodologías tradicionales tienden a mantener a los alumnos encerrados en sus salas, conociendo muy bien sus cuatro paredes y los textos, pero cuando educamos derechos humanos es necesario salir de la escuela, no sólo en el sentido físico, lo que es altamente necesario, sino también en el sentido de abrir la mirada a las problemáticas del mundo exterior, traerlas a la sala de clases.

Y un tercer aspecto es que las metodologías han estado centradas en una formación cognitiva: conocer es lo importante y ha sido importante porque todo ha estado centrado en transmisión de contenidos, y como ha sido neutral no hemos podido intencionar el aprendizaje de actitudes. Es necesario cambiar el eje de atención, manteniendo la cognición, pero complementando con el ejercicio práctico. Es necesario que el niño conozca los derechos humanos, pero empiece a respetarlos ahora, para lo cual las metodologías deben facilitar el ejercicio, la acción concreta, el compromiso en pequeñas cosas de acuerdo a sus etapas de desarrollo, pero que implique que los niños y jóvenes empiecen ahora a ejercitar un respeto por los derechos humanos.

Educar los derechos humanos, en la búsqueda de una convivencia respetuosa de la dignidad humana, no es fácil, pero tampoco es imposible. No necesitamos grandes decretos ni cambios estructurales. Necesitamos profesores comprometidos en la tarea de la educación más esencial, de crear una nueva cultura que asuma los derechos humanos, cultura que se crea cuando cada uno vaya asumiendo actitudes de respeto por la dignidad de las personas. Queremos una sociedad mejor, y la escuela es altamente responsable de esa sociedad futura, no sólo por lo que hace, sino por lo que no hace. Tenemos la certeza que si la escuela se preocupa por educar los derechos humanos, al menos nos cabe la esperanza de que nunca más en Chile vuelvan a repetirse las dolorosas violaciones a los derechos humanos más fundamentales, como son la vida y la libertad.

"La Escuela en la Mirada de los Derechos Humanos".

En "La Educación de los Derechos Humanos en la Escuela"

Felipe Tirado, Vicaría de Pastoral Social.

Santiago, 1994 (pp. 31 - 39)

UNIDAD 2: INTERCAMBIANDO EXPERIENCIAS

El objetivo de esta unidad es realizar un análisis del estado en que se encuentra el desarrollo de la propuesta de inserción de los derechos humanos en la escuela y poner en común los resultados obtenidos en la aplicación de la unidad didáctica.

Actividades

1. En grupos por asignatura, los profesores comparten los resultados de los proyectos personales.
2. Cada participante completa la pauta para el intercambio de experiencias.
3. Se comparte sobre otras iniciativas que se hayan realizado.
4. En plenario se expone sobre «Logros y Dificultades».

MATERIAL DE APOYO:

PAUTA GRUPAL PARA EL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS

El programa considera que el tema de los derechos humanos se inserta explícitamente en una escuela cuando en ella se incorpora a la reflexión y al quehacer cotidiano el respeto a la dignidad de la persona, de acuerdo a lo establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Partiendo de esta premisa... ¡Analiza tu experiencia!

Para ir construyendo una historia común les pedimos que respondan las preguntas que aparecen a continuación:

1. ¿Qué ha pasado con la aplicación de las unidades didácticas?

2. ¿Qué ha aportado la aplicación de la Unidad de Derechos Humanos al desarrollo de tu tarea docente?

3. ¿Qué efectos ha tenido en la escuela el desarrollo del programa?

3.1. En los alumnos.

3.2. En los docentes directivos (directores, orientadores, jefes de UTP, inspectores:

3.3. En los otros profesores:

PAUTA GRUPAL PARA EL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS

3.4. En los padres y apoderados:

3.5. En las actividades extraprogramáticas:

3.6. En otros aspectos:

4. ¿Cuáles han sido los principales logros?

5. ¿Han enfrentado dificultades?
¿Cuáles? ¿Cómo las están solucionando?

Integrantes del Grupo

UNIDAD 3: LOS RECURSOS DIDACTICOS

El objetivo de esta Unidad es establecer una relación creativa entre la temática de los derechos humanos y el uso de los recursos didácticos.

Actividades

1. Lectura del texto «Recursos Didácticos para una Pedagogía Activa».
2. Inscripción en minitalleres.
3. Desarrollo de los minitalleres para la elaboración de recursos relacionados con temas-específicos de derechos humanos.
4. Radioteatro basado en el texto de apoyo «Discriminación Racial».
5. Video-foro realizado en base al texto de apoyo «Discriminación Sexista».
6. Elaboración de diaporamas a partir del texto de apoyo «Derecho al Trabajo».
7. Confección de juegos educativos. Texto de apoyo «Medio Ambiente».
8. Realización de láminas educativas sobre el tema «La Violencia». Apoyo de texto.
9. Puesta en común de la producción hecha en los minitalleres, usando las guías para desarrollar los talleres.
10. Realizar un Proyecto Personal para insertar el tema de los derechos humanos en la familia. Posteriormente, se evalúa la inserción según la pauta.

MATERIAL DE APOYO:

RECURSOS DIDACTICOS PARA UNA PEDAGOGIA ACTIVA

I. Los audiovisuales

Son medios de comunicación pedagógica que utilizan la imagen y el sonido para expresarse y cuya fuerza educativa surge de los siguientes factores:

- a) En la percepción de un medio audiovisual intervienen varios sentidos, lo que facilita el aprendizaje y la comprensión.
- c) Representan la realidad, en términos analógicos, es decir, siendo muy similar a la realidad, pero no siendo ella misma.
- b) El lenguaje utilizado ha sido diseñado para mantener la atención del espectador.
- d) El lenguaje audiovisual, por ser analógico, facilita el aprendizaje de contenidos concretos o de concretar contenidos abstractos.

1. El Video

A. Definición: registra y reproduce sonidos e imágenes sincronizados, por procedimientos magnéticos, posibilitando traer al lugar de trabajo situaciones o procesos del medio circundante.

B. Facilitación del aprendizaje:

- a) Ayuda en la comprensión de procesos complejos.
- c) Posibilita la identificación del espectador, esto es vital para el desarrollo y el análisis de actitudes.
- d) Por sí solo, no provoca el aprendizaje de conceptos. Necesita apoyo de material escrito para fijar los conceptos.

C. Para usar el video se necesita:

a) Ver anticipadamente el material que se va a emplear y planificar el trabajo que se va a realizar.

b) Equipo:

* un grabador o reproductor de video.

* un televisor o monitor.

* un cable de interconexión.

* el programa en una cinta o videocasete.

* un alargador con enchufe triple.

* conexión: grabador: video out/audio out.

televisor: video in/audio in o antena (cápsulas).

2. El diaporama

A. Definición: montaje audiovisual con imagen proyectada estática y audio en paralelo, que sirve para entregar información de un modo ameno. Respecto del video, es más económico y puede ser elaborado para la sesión.

B. Facilitación del aprendizaje.

a) Es altamente motivacional por la definición de la imagen y la fuerza del color proyectado.

b) Como la información visual está concentrada en un rectángulo luminoso, mantiene la concentración sin producir fatiga.

c) Gracias a su característica de imagen estática facilita el aprendizaje de conceptos (se presta atención a lo que se dice), siendo más factible el análisis posterior sin necesidad de material anexo, aunque siempre es recomendable usarlo para fijar los conceptos aprendidos.

C. Para usar un diaporama se necesita:

a) Ver anticipadamente el material que se va a emplear y planificar el trabajo que se va a realizar.

b) Equipos:

* proyectora

* telón

* reproductor de audio

* un alargador con enchufe triple

D. Elaboración de un diaporama.

1. Seleccionamos las diapositivas.

2. Preparamos un relato que tenga una estructura narrativa coherente: presentación, desarrollo y culminación (desenlace, síntesis, invitación a analizar, etcétera.)

Para definir el guión se puede usar una pauta como la siguiente:

IMAGEN	GRABACION
NUMERO DESCRIPCION	
1.	
2.	
3.	

Las imágenes deben hablar por sí sola; el texto debe complementar, no repetir lo dicho por la imagen.

El ritmo debe ser adecuado (entre 6 y 15 segundos por imagen aproximadamente.)

3. Tanto si se lee como se graba, el audio debe ser adecuado para crear el ambiente necesario. Si se usa música, ésta sube en los momentos en que no hay texto y baja cuando se relata algo.

3. Animación de un trabajo educativo con material audiovisual

A. Preparación:

- * ver el material antes de planificar la exhibición;
- * documentarse sobre el programa para ampliar la información;
- * contar con los equipos conectados y probados. El televisor debe colocarse como mínimo 1,50 metro (sin ventanas atrás).

B. Desarrollo de la Sesión:

1. Presentación: indicar;

- Qué se va a ver: entregar información general sobre el programa (ficha técnica). Síntesis del contenido.
- Para qué se va a ver: los propósitos de la sesión.

2. Exhibición.

3. Análisis.

Argumentos:

- análisis de motivos (ideas fuerzas).
- análisis de personajes (encarnan actitudes).
- contextualización (histórico, social, etcétera.)

Documentos:

- recoger la información retenida.
- completarla con conocimientos de los asistentes.
- recoger opiniones sobre el contenido.

4. Síntesis y conclusiones.

- Síntesis del análisis (papelógrafo, pizarrón).
- Evaluar (¿se cumplen los objetivos?) y proyectar.

¿Qué conclusiones prácticas se obtienen?, ¿qué otras actividades está dispuesto el grupo a realizar en el futuro?

C. Evaluación: enjuiciar el desarrollo de la sesión, el valor del material usado y de las actividades propuestas y la animación efectuada por el docente.

4. *El juego educativo*

A. Definición: consiste en un conjunto de juicios que expresan diferentes posiciones (presentadas en naipes, tarjetas, ruletas, loterías, etcétera), frente a los cuales el grupo debe tomar decisiones, justificadas con argumentos.

B. Facilitación del aprendizaje: dé la oportunidad a un grupo para reflexionar sobre un problema frente al que hay posiciones diferentes, partiendo de las experiencias de los participantes.

C. Para animar un trabajo educativo usando un juego es necesario que lo manejemos bien (dominemos las reglas del juego) y que planifiquemos la situación educativa en que se lo va a utilizar.

D. Construcción de un juego:

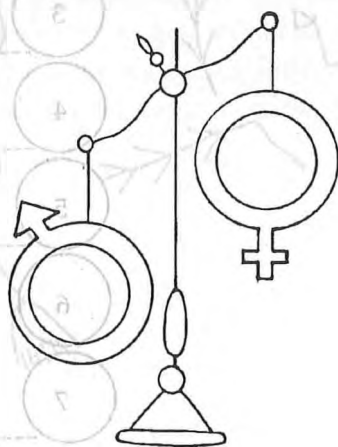
a) Hacer un listado de juicios que expresen diferentes posiciones frente al problema que se quiere analizar.

b) Establecer el criterio a través del cual se irá decidiendo, es decir, mediante el se irán clasificando las tarjetas. Por ejemplo:

- verdadero/falso/discutible.
 - estamos de acuerdo/no estamos de acuerdo.
 - lo hacemos/no lo hacemos.
 - elegir los 3 juicios que mejor expresen nuestra realidad.
 - etcétera
- c) Seleccionar entre 10 y 18 juicios.
 - d) Redactarlos de un modo que incentiven la discusión (que sean problematizadores).
 - e) Seleccionar el tipo de juego que se usará y confeccionar el material y las instrucciones para jugarlo.
 - f) Lo vamos jugando, analizando los juicios y el procedimiento y lo corregimos en aquello que no funcione.

5. Láminas educativas

- A. Definición: son más imágenes estáticas, acompañadas o no de textos, que pueden permanecer expuestas por un tiempo largo.
- B. Facilitación del aprendizaje:
 - a) Apoyan la presentación de conceptos sintéticos, procesos o figuras a escala (por ejemplo, esquemas, mapas, ciclo del agua, sistema circulatorio, etcétera)
 - b) Son útiles para apoyar campañas (por ejemplo, mejorar la ortografía, desarrollar autodisciplina, etcétera)
 - c) Posibilitan realizar actividades de análisis, basadas en una decodificación proyectiva. Por ejemplo:



C. Para animar un trabajo educativo usando láminas es necesario planificar la situación educativa en que se las va a utilizar.

Conviene tener lugares definidos y con elementos adecuados para fijarlas, ya que colgarlas a los muros con pegamentos, cintas adhesivas o chinchas va destruyendo la pintura. Si se trata de rotafolio (varias láminas que se van girando), resulta útil usar un atril.

D. Construcción de láminas:

a) Cada lámina debe presentar un solo contenido.

b) El material debe ser susceptible de ver a distancia con facilidad.

c) Para construirlas podemos recurrir a recortes, pero es preferible que se confeccione de un modo original. A continuación se presentan algunas ideas básicas para hacerlo.

* Elaboración de letras.

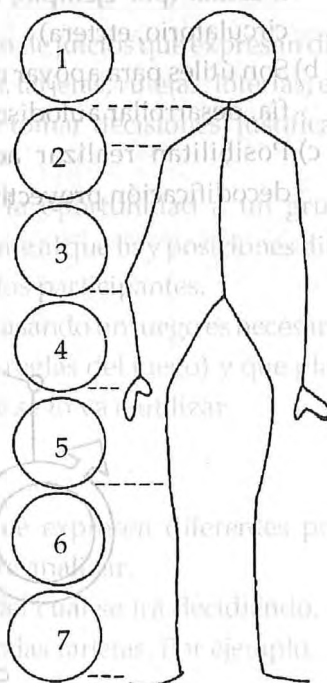
Para las mayúsculas trazamos con un lápiz suave 3 líneas paralelas. Para las minúsculas, 4 líneas paralelas, que abarquen los mismos centímetros que las mayúsculas entre la primera y la cuarta. Una vez escrito los textos se borran las líneas.

TODA FAMILIA TIENE

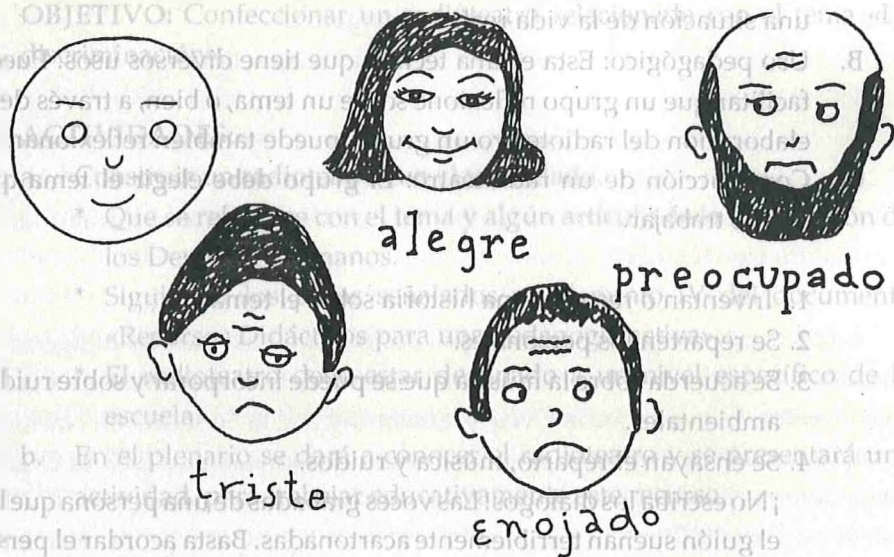
toda familia
tiene derecho

* La figura humana.

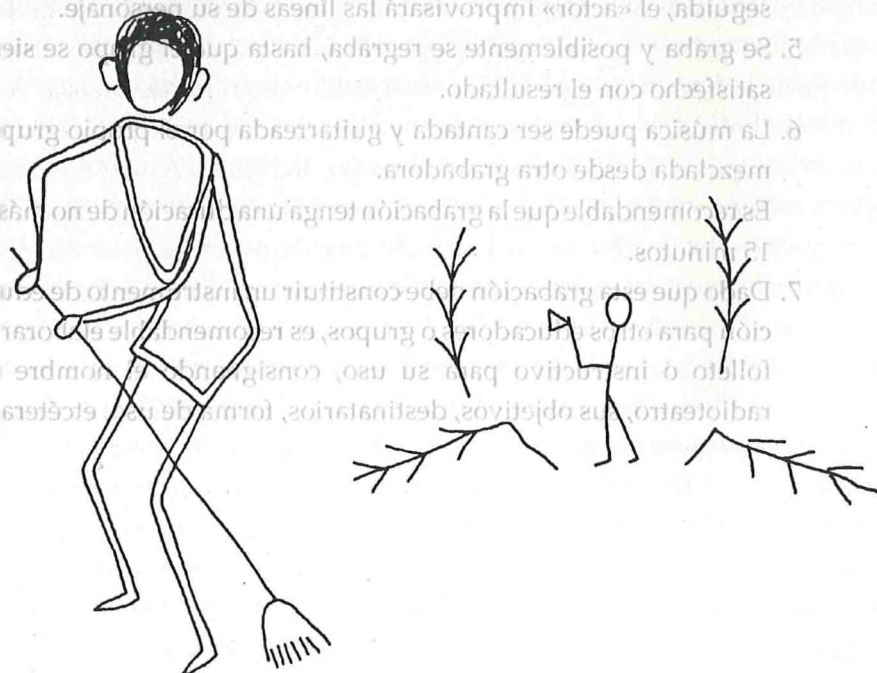
- Dibujamos 7 círculos y los números en la parte inferior, salvo el 2, que se coloca en la parte superior.
- Los hombros se ponen a la altura del 2.
- El codo frente al tres.
- Las manos y caderas a la altura del cuatro.
- Las rodillas frente al cinco.
- Los pies a la altura del siete.



*** Los rostros.**



La composición esquemática



6. El radioteatro

- A. Definición: Como su nombre lo dice, es la dramatización grabada de una situación de la vida real.
- B. Uso pedagógico: Esta es una técnica que tiene diversos usos. Puede facilitar que un grupo reflexione sobre un tema, o bien, a través de la elaboración del radioteatro un grupo puede también reflexionar.
- C. Construcción de un radioteatro: El grupo debe elegir el tema que quiere trabajar.

1. Inventan o recogen una historia sobre el tema.
2. Se reparten los personajes.
3. Se acuerda sobre la música que se puede incorporar y sobre ruidos ambientales.
4. Se ensayan el reparto, música y ruidos.
¡No escriba los diálogos! Las voces grabadas de una persona que lee el guión suenan terriblemente acartonadas. Basta acordar el personaje, situación y, en líneas generales, lo que tiene que decir. En seguida, el «actor» improvisará las líneas de su personaje.
5. Se graba y posiblemente se regraba, hasta que el grupo se sienta satisfecho con el resultado.
6. La música puede ser cantada y guitarreada por el propio grupo o mezclada desde otra grabadora.
Es recomendable que la grabación tenga una duración de no más de 15 minutos.
7. Dado que esta grabación debe constituir un instrumento de educación para otros educadores o grupos, es recomendable elaborar un folleto o instructivo para su uso, consignando el nombre del radioteatro, sus objetivos, destinatarios, forma de uso, etcétera.

II Taller sobre recursos didácticos:

Radioteatro

1. **OBJETIVO:** Confeccionar un radioteatro relacionado con el tema «La discriminación».

2. ACTIVIDADES:

a. Construir un radioteatro con el tema dado.

- * Que se relacione con el tema y algún artículo de la Declaración de los Derechos Humanos.

- * Siguiendo los pasos señalados en el punto IV del documento «Recursos Didácticos para una pedagogía activa».

- * El radioteatro debe estar destinado a un nivel específico de la escuela.

b. En el plenario se dará a conocer el radioteatro y se presentará una actividad para trabajar educativamente este recurso.

«EL RACISMO»

Los Derechos Indígenas:

Nuevo enfoque del sistema internacional

Rodolfo Stavenhagen

Presidente Academia Mexicana

de Derechos Humanos

Manual de Conferencias

La preocupación por la situación y la protección de los pueblos indígenas en el sistema de las Naciones Unidas es bastante reciente, aunque existen algunos antecedentes. Es cierto que la ONU y, anteriormente, la Sociedad de Naciones, tomaron nota de los «indígenas» en los territorios coloniales. En 1953, la Organización Internacional del Trabajo publicó su importante estudio sobre los Pueblos Indígenas y en 1957 la OIT adoptó el Convenio 107 sobre la protección de las poblaciones indígenas y tribales, revisado en 1989. En 1970, la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías nombró un relator especial para preparar un estudio sobre el problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas, y en 1981 fue establecido el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas, de la propia Subcomisión, en el que se está preparando un proyecto de Declaración Universal sobre Derechos Indígenas. A nivel regional, el Instituto Indigenista Interamericano organiza periódicamente desde 1940 congresos indigenistas internacionales, cuyas resoluciones han establecido normas para las políticas indigenistas de los gobiernos americanos.

En general, podría decirse que el proceso de elaboración de normas internacionales sobre pueblos indígenas ha sido lento y desigual en el sistema internacional. Pero debe reconocerse como un avance positivo el que los pueblos indígenas hayan llegado a ser en años recientes objeto de actividades tendientes al establecimiento de normas internacionales. Esto es reflejo del reconocimiento de la comunidad internacional hacia los pueblos indígenas como objeto y posiblemente como sujetos de derecho internacional y no solamente como un asunto interno o doméstico que los Estados pueden manejar a su antojo. Puede también sostenerse que en términos de las normas internacionales sobre derechos humanos, la creciente preocupación por los derechos de los pueblos indígenas expresa un cambio de énfasis de los

«derechos universales individuales» a los «derechos humanos colectivos», cambio que también ocurre en otros campos.

Los debates en torno a estos asuntos se mantienen vivos y en ese marco los aspectos especiales de los derechos indígenas presentan un desafío al proceso de estructuración del Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

Una dificultad particular que debe ser encarada en este proceso es el hecho de que las normas internacionales están siendo desarrolladas por los Estados (o sus representantes) y para los Estados. Los pueblos se han quejado desde hace mucho tiempo de que los principales problemas que tienen que enfrentar se deben fundamentalmente a sus relaciones con los Estados. Además, hasta hace muy poco, ellos raras veces han sido consultados, para no decir invitados a participar, en los esfuerzos colectivos tendientes al desarrollo de estas normas.

Pero incluso antes de que se puedan establecer normas internacionales, la comunidad internacional deberá estar bien informada acerca de la situación real de los pueblos indígenas, sus condiciones socioeconómicas, el estado de sus derechos humanos, sus relaciones con los Estados y con los pueblos no indígenas, así como de los marcos legales dentro de los cuales se llevan a cabo las políticas gubernamentales actuales. Hace más de una generación, el estudio mencionado de la OIT proporcionó este tipo de información. Más recientemente, el monumental estudio sobre la discriminación contra las poblaciones indígenas, preparado para la Subcomisión, presenta un material sólido, bien documentado, que puede servir de fondo a la elaboración de normas internacionales. Además de los anteriores, hay numerosos estudios preparados por organizaciones no gubernamentales independientes, así como una cantidad casi infinita de monografías e informes preparados por académicos e investigadores individuales.

El Relator Especial, en su declaración a la Subcomisión, observaba que: «...el clima social en que vivía la gran mayoría de las poblaciones indígenas era propicio a los tipos concretos de discriminación, opresión y explotación en diversas esferas descritos en el estudio. En muchos países, dichas poblaciones ocupaban el eslabón inferior de toda la estratificación socioeconómica. No tenían las mismas oportunidades de empleo ni igual acceso que los otros grupos a los servicios públicos y/o a la protección en las esferas de la salud, las condiciones de vivienda, la cultura, la religión y la administración de justicia. No podían participar significativamente en la vida política».¹¹

11 Martínez Cobo, José R. Estudio del problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas, (Volumen V, conclusiones, propuestas y recomendaciones), Nueva York, Naciones Unidas, 1987, pp. 1-2.

Más recientemente, un informe preparado para la Comisión Independiente de Asuntos Humanitarios Internacionales afirma que: «La situación actual de los pueblos indígenas está enraizada en su pasado colonial. Si por lo general carecen de tierras y privilegios y son víctimas de la discriminación, ello se debe a la relación entre conquistador y conquistado que se estableció durante los primeros años del contacto colonial. En todos los países hoy en día una proporción más elevada de indígenas se encuentra desempleada que de la población en su conjunto... Los pueblos indígenas también sufren comparativamente peores condiciones de salud... La continuada posición de inferioridad de la mayoría de los pueblos indígenas se debe a la baja prioridad que los gobiernos atribuyen a su educación... El resultado es que, en casi todas partes, los indígenas constituyen el grupo de más bajos niveles educativos en la sociedad».¹²

Los pueblos indígenas han carecido del poder y de los medios para mejorar su situación, y esto desde épocas coloniales. Es cierto que ha habido rebeliones indígenas a través de la historia y en muchas partes del mundo, y también es cierto que los pueblos indígenas han tenido la oportunidad, a veces, de hacer llegar sus demandas ante los gobiernos, y en años recientes, incluso ante los organismos internacionales. Pero, por lo general, los pueblos indígenas han tenido que confiar en acciones paternalistas de los gobiernos para enderezar entuertos o para obtener proyectos de desarrollo que pudieran mejorar sus condiciones de vida. La política de los gobiernos hacia los pueblos indígenas con frecuencia ha consistido en intentos de asimilación o incorporación de éstos. Esta ideología ha sido expresada también en instrumentos internacionales. El primer congreso indigenista interamericano se reunió en 1940, y si bien declaró su respeto por la personalidad y la cultura de los indígenas, también promovió la idea de la integración nacional y la asimilación de los indígenas a la «cultura nacional». Los primeros esfuerzos de la OIT iban en la misma dirección. Su Convenio 107 sobre Poblaciones Indígenas y Tribales es básicamente asimilacionista e integracionista. El artículo 2 del Convenio dice sin ambages: «1. Incumbirá principalmente a los gobiernos desarrollar programas coordinados sistemáticos con miras a la protección de las poblaciones en cuestión y a su integración progresiva en la vida de sus respectivos países».

Como resultado de crecientes críticas que las organizaciones indígenas han hecho de este Convenio, la OIT inició un proceso de revisión que entró en

12 Independent Commission on International Humanitarian Issues, *Indigenous Peoples, a Global Quest for Justice*, London, Sed Books, 1987, pp. 16, 17, 18.

su etapa final en la Conferencia General de 1989, cuando fue aprobado un convenio revisado. Este nuevo Convenio retiene algunas de las sugerencias presentadas por las organizaciones indígenas, pero no las satisface por entero. Las organizaciones indígenas se han quejado de no haber estado representadas formalmente en estos procesos, y sólo algunas de ellas fueron invitadas en su carácter de organizaciones no-gubernamentales a presentar sus puntos de vista en las sesiones de la Conferencia General. El nuevo convenio incluye el concepto de «pueblos» en vez de «poblaciones», como lo han exigido las organizaciones indígenas, aunque este término es rechazado por algunas delegaciones oficiales, y se estipula claramente en la nueva versión que el uso del término «pueblo» no ha de tener implicaciones políticas, que no le corresponden tomar a la OIT y que son propias de otros órganos de las Naciones Unidas. El artículo 2, así como otros artículos del nuevo Convenio, ahora es bastante menos «integracionistas». Si bien se establece la responsabilidad de los Estados, el artículo 2 también señala la plena participación de los pueblos interesados en el desarrollo de las acciones coordinadas y sistemáticas tendientes a garantizar el respeto de la integridad de estos pueblos y su derechos.¹³

A partir de 1982, el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas de la Subcomisión para la Prevención de la Discriminación y la Protección de Minorías de la ONU se ha reunido anualmente (a excepción de 1986). En su reunión de agosto de 1988, asistieron a las sesiones públicas del Grupo de Trabajo alrededor de 380 participantes de docenas de países y numerosas organizaciones indígenas. En esta reunión el Grupo de Trabajo avanzó hacia un proyecto de Declaración de Derechos Indígenas, que fue nuevamente discutido en la sesión de 1989 y se espera sea adoptada eventualmente por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en todo caso antes de la simbólica fecha de 1992.

Esta declaración se encuentra aún en forma de proyecto y no hay seguridad que sea adoptada por los varios órganos de las Naciones Unidas sin modificaciones, pero es importante señalar que por primera vez un documento de la ONU de este tipo refleja las propuestas y sugerencias aportadas por numerosas organizaciones indígenas a lo largo de cinco años de sesiones del Grupo de Trabajo. El Proyecto de Declaración Universal sobre Derechos Indígenas contiene lo siguiente: Parte I, sobre derechos humanos universales

13 Conferencia Internacional del Trabajo, 76a. sesión, 1989, Actas Provisionales, Texto del Convenio sobre Pueblos Indígenas en Países Independientes.

en general; Parte II, sobre derechos culturales y étnicos colectivos, incluso la protección contra el etnocidio; Parte III, sobre derechos a la tierra y los recursos; Parte IV, derechos económicos y sociales, incluso el mantenimiento de las estructuras económicas y los modos de vida tradicionales; Parte V, sobre derechos civiles y políticos, incluso el respeto de las leyes y costumbres indígenas, la participación indígena en los procesos de adopción de decisiones en todos aquellos asuntos que pudieran afectar sus vidas y su destino, así como el derecho colectivo a la autonomía; y Parte VI, sobre recomendaciones para procedimientos justos para resolver las controversias entre los Estados y los pueblos indígenas.¹⁴

Cuando sea aprobada la Declaración Universal sobre Derechos Indígenas de la ONU, y después de la aprobación del nuevo convenio de la OIT, se habrá creado un nuevo entorno internacional, por limitado que éste sea, para los derechos de los pueblos indígenas, el que tal vez le ayude a mejorar su situación relativa al interior de sus países. Quedará por verse, sin embargo, hasta qué puntos estos instrumentos serán ratificados y aplicados por los Estados firmantes. En la medida en que se trata de instrumentos creados por los gobiernos para los gobiernos, los pueblos indígenas seguirán, y con razón, teniendo sus reservas al respecto. Sin embargo, estos instrumentos reflejan, hasta cierto punto, las demandas que los pueblos indígenas, aborígenes y tribales han estado planteando desde hace décadas y que representan los problemas principales que con frecuencia están en la base de los conflictos entre los Estados y los pueblos indígenas.

«Los Derechos Indígenas: Nuevo enfoque del sistema internacional» en curso Interdisciplinario en

Derechos Humanos, Rodolfo Stavenhagen,

Instituto Interamericano de Derechos Humanos,

San José, 1990. (pp. 221-257)

14 Documento de la ONU E/CN. 4/Sub. 2/1988/25.

Video-Foro

1. **OBJETIVO:** Planificar un video-foro relacionado con el tema de «Discriminación Sexual».

2. **ACTIVIDADES:**

a. Ver el programa que se proporciona en el videocasete.

b. Preparar una sesión de trabajo:

* Que permita analizar el material visto, vinculándolo con un artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

* Siguiendo los pasos señalados en el punto 3 del documento «Recursos didácticos para una pedagogía activa». Animación de un trabajo con material audiovisual.

* La proposición de trabajo podría contemplar:

- el nivel de la escuela a la cual se destina;

- el propósito de la sesión;

- el o los artículos de la Declaración destacados;

- las proposiciones de actividades que realizarían los alumnos.

3. En el plenario se mostrará el video y se dará a conocer la proposición de trabajo elaborada.

Nota: La proposición del grupo deberá entregarse para integrarla a los materiales del Programa.

«EL SEXISMO EN LOS DERECHOS HUMANOS»

María Luisa González

Para que la mujer sea considerada en pie de igualdad con el hombre no basta establecer estatutos jurídicos iguales si éstos responden a una concepción androcentrista. Nuestra estructura mental, educada en un mundo de hombres, construido por y para los hombres, nos condiciona en el análisis de los hechos y en la manifestación de nuestros deseos, pensamientos y reclamos. Por ello es que el sexismo puede estar presente incluso entre las propias declaraciones de derechos humanos si es que no tenemos el suficiente cuidado al redactarlas y aplicarlas.

La primera declaración de derechos que la historia recoge como tal es la que surgió de la Revolución Francesa y lleva el nombre de Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano. Ya en aquella época una mujer, Olimpia de Gouges, observó que la igualdad, libertad y fraternidad, tan en boga por aquellos tiempos, no incluía a las mujeres (aunque tampoco estaba dirigida a los esclavos de las colonias francesas) y por eso ella decidió elaborar la Declaración de los Derechos de la Mujer.

Con el paso del tiempo se consideró que no era correcto mantener esa expresión original, y se sustituyó la palabra «hombre» por «humano». No creemos que sea un cambio menor. El lenguaje juega un papel importante en la configuración del pensamiento y por tanto en las acciones humanas, pero, es nuestra intención compartir con nuestros lectores un conjunto de reflexiones que cuestionan la neutralidad en la redacción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

La mujeres en un mundo de hombres

Las discriminaciones negativas que sufre el sexo femenino fueron y son de lo más variadas. Las podemos encontrar en todas las épocas y en todas las culturas. Hecho peligroso que más de uno podría usar como argumento para justificar una fundamentación de tipo biológico y no sociocultural de esa diferenciación.

Hay quienes preguntan por qué tanta atención a la mujer específicamente, a qué hablar de atentados contra la mujer si el hombre también los sufre, cuando, además, existe una Declaración Universal de Derechos Humanos que protege por igual a ambos sexos, según se establece claramente en su artículo segundo.

Es cierto que una primera lectura de la Declaración nos permite afirmar que incluye a ambos sexos, que en apariencia no tiene connotaciones sexistas. Sin embargo, si en un segundo intento solicitamos al lector que ejemplifique mencionando situaciones violatorias de lo prescrito por el articulado, o bien que lo represente gráficamente, existe un alto porcentaje de probabilidades de que surjan imágenes o situaciones que tienen al hombre como protagonista. Así cuando en el artículo 4 leemos «nadie será sometido a esclavitud ni a servidumbre», se piensa, usualmente, en modalidades de explotación laboral, mientras la relación con la esposa y madre no se considera dentro de esa eventualidad, ya que ella siempre realiza el trabajo doméstico «por amor», nunca se va a sentir atada o exigida en exceso por las necesidades de su familia. Hagamos otro ejercicio con el artículo 5 que establece: «nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes».

La asociación de ideas nos lleva a pensar en hombres presos en cárceles sufriendo abusos por parte de las autoridades; podríamos preguntarnos en cuántas oportunidades vinculamos esas agresiones con el abuso de autoridad del marido sobre su esposa o del padre sobre su hija. La violencia dentro del hogar, el maltrato físico o psicológico, la violación del esposo que fuerza a su cónyuge al acto sexual que ella no desea pueden ser considerados perfectamente dentro de lo que este artículo prescribe. Cuanto más abstracto sea el planteo realizado en la norma más abarcativas podrán ser sus circunstancias, lo cual puede llegar a ser ventajoso en algunas ocasiones. Pero este hecho también presenta riesgos en su interpretación y aplicación.

Instituciones androcentristas

«Quienes han hecho y compilado las leyes eran hombres, y han favorecido su sexo, y los jurisperitos han convertido las leyes en principios». Los hombres (en sentido estricto) no se han dedicado sólo a establecer las leyes, interpretarlas y aplicarlas según sus necesidades e intereses. Por los siglos de los siglos, ellos han controlado el poder y, por lo tanto, la organización y funcionamiento de la sociedad; han creado instituciones, desarrollado ideologías y mitos, forjado el lenguaje, escrito la historia...». La existencia de órdenes institucionales es resultado de la división de las actividades socialmente relevantes entre los integrantes de una sociedad (división del trabajo social) e históricamente, en muchas sociedades, esa división implicó simultáneamente relaciones de subordinación y dominación entre individuos y grupos». En esta

división del trabajo resultó que la mujer quedó confinada al mundo privado y reducido del trabajo doméstico, la crianza (reproducción biológica) y educación de los hijos (reproducción social) y subordinada al poder de decisión que se reservó el hombre para sí, dueño del mundo público. «Pero, además, esas subordinaciones-dominaciones no sólo se manifiestan en la organización institucional en general, sino que tienden a ser interpretadas, explicadas de modo que para los individuos resulten autoevidentes. No sólo las cosas son como son, sino que hay «razones» para que así sean con lo que pasamos al nivel de las legitimaciones». Así es que en el desarrollo de la humanidad el hombre colocó a la mujer en el lugar del Otro, mientras él es el Sujeto, es lo Absoluto. La mujer no se define por lo que ella es, sino en función del hombre, por lo que no tiene de igual a él, por lo que necesita de él.

Mientras que para el ser hombre hay una definición positiva a través de la enumeración de sus cualidades, el ser mujer es considerado por la negativa. Ya lo decía uno de los grandes filósofos de todos los tiempos, pilar de la cultura occidental, Aristóteles: «la hembra es hembra en virtud de cierta falta de cualidades».

Ese conjunto de legitimaciones, dadas por la religión, el derecho, los mitos, la historia, etcétera, está inserto en un fenómeno sociocultural que llamamos androcentrismo. El androcentrismo es la visión del mundo desde la perspectiva masculina únicamente. Consiste en la creación de instituciones sociales que satisfacen necesidades sentidas por el varón o que el varón cree tiene la mujer.

Sin intentar una enumeración taxativa, pongamos algunos ejemplos de instituciones sociales que colaboran en ubicar, justificar e incluso reforzar una posición de inferioridad en la mujer: el lenguaje sexista simultáneamente elabora y refleja una concepción del mundo donde el hombre es dueño y señor, nuestras imágenes creadas por ese lenguaje tenderán a traducir los estereotipos dominantes; las religiones que sacralizan roles virginales, de pureza o bien que culpan a la mujer de todos los males (llámase Eva o Pandora); la familia patriarcal que reduce a la mujer a las tareas de buena madre y fiel esposa, estigmatizando a la mujer soltera y sin hijos; los medios de comunicación social que venden siluetas y roles estereotipados provocando frustraciones, esclavitud o conflictos de integración social para las mujeres que no pueden o simplemente no quieren asumirlos.

No es lugar éste para explicar las causas que históricamente colocaron a la mujer en esa situación, sobre esto se ha escrito mucho y desde diferentes

tiendas. El libro citado de Simone de Beauvoir trae una buena síntesis de las explicaciones basadas en la biología, en el psicoanálisis y en el materialismo histórico, además ella misma nos presenta su teoría desde el existencialismo.

Ahora bien, respecto de las motivaciones más inmediatas que empujan al hombre a elaborar estas instituciones y legitimaciones también hay muchas hipótesis; nos inclinamos por los planteos que explica J. P. Barrán en su Historia de la sensibilidad en el Uruguay: el disciplinamiento. La mujer es considerada como un rival, una competencia en lo político, en lo económico; «podía convertirse en un poder alterno dentro de la familia y aun fuera de ella». Por ello es necesario mantenerla en una situación de subordinación y para ello «el burgués construyó una imagen de la mujer ideal y procuró que las mujeres la internalizaran». Aunque no hay que esperar a que aparezca el burgués en la historia para comprobar este fenómeno, del mismo modo que no basta con la desaparición de esa clase social para que, simultáneamente, desaparezca la discriminación en base al género.

Por su parte, la mujer asume ese ideal para no sentirse relegada en su grupo. El proceso de socialización del que todos participamos busca integrar al individuo a la sociedad de la que forma parte. Sin darse cuenta, primero, y luego con diverso grado de conciencia, el individuo socializado interioriza las pautas culturales que se le imparten y que el grupo considera valiosas, de este modo la sociedad acepta en su seno a sus integrantes. De no ser así, la propia sociedad se encarga de crear mecanismos de exclusión. Desde otra ciencia social, concretamente la psicología social, tenemos otra explicación complementaria, del por qué la mujer acepta esta posición; el individuo que integra una categoría o grupo social víctima de un prejuicio generalizado se identifica con las cualidades que el grupo dominante le atribuye, ya que de manera reiterada se lo margina a ciertas esferas de acción y de ese modo la realidad, aunque impuesta, se presenta como una justificación fáctica.

Una vez internalizada la pauta cultural, la propia mujer se convierte en agente socializador y educará a sus hijos, alumnos, hermanos y demás hombres y mujeres con quienes conviva en ese ideal.

Movilización feminista

Sin embargo, a esta altura, es legítimo decir no todas las mujeres siempre aceptaron sumisamente estas imposiciones y discriminaciones. La rebeldía de las mujeres ante la imposición de actitudes de dependencia o sumisión seguramente se retrotrae a tiempos remotos en la historia de la humanidad, lamentablemente la

historiografía presenta una serie de dificultades para demostrar esta afirmación. Ya sea porque no existen documentos o porque los contemporáneos no desearon registrar esos acontecimientos considerados subversivos al orden imperante y, además, porque la historia, como creación social de un tiempo y un espacio dados, no escapa al androcentrismo. La mujer, al igual que otros grupos marginados, es desconocida por el análisis histórico y, en aquellos casos en que aparece, es mencionada en los roles considerados tradicionales o como individualidad, destacada por alguna acción o por ser la compañera de un hombre famoso.

Luchar por el reconocimiento de un lugar digno en la sociedad le exigió a la mujer hacer gala de mucho valor y no sólo tener conciencia de su situación. Plantear que la mujer tiene igual capacidad que el hombre para estudiar, opinar, trabajar, ocupar cargos de dirección, etcétera, requiere chocar con una concepción de vida imperante tanto entre la población masculina como la femenina. Enfrentar la burla, el rechazo, la incomprensión y hasta la cárcel exige una gran fuerza de voluntad, firmeza en las convicciones, en fin, valentía en las mujeres que muchas veces se hallaban solas en sus reclamos.

Las movilizaciones por reivindicaciones, al igual que las luchas que han tenido que enfrentar los trabajadores, los negros u otras minorías discriminadas, no han sido lineales. Los avances han tropezado en diversas oportunidades con barreras y negativas que se tradujeron en retrocesos.

«En nuestro país (...), los primeros movimientos reivindicativos de mujeres y la preocupación de políticos y pensadores en torno a lo que se llamó 'la cuestión femenina', empiezan a plantearse desde fines del siglo XIX y más agudamente en los primeros años del siglo XX». Surgen dos grandes vertientes, que sin ser opuestas, no lograron coincidir, más allá de los diversos intentos por reunir las. Por un lado, las mujeres trabajadoras de los sectores populares que se movilizan por reclamos económicos. Y por el otro, mujeres de las clases media y alta, que habían accedido a niveles elevados de educación, centraban sus demandas en torno a los derechos civiles y políticos.

En la década de los '40, cuando la mujer uruguaya había obtenido igual estatuto jurídico que el hombre en el plano político y en el civil, nos encontramos con «la desaparición del debate sobre la cuestión femenina y la desmovilización de las organizaciones existentes hasta entonces». En la década de los '70, con la situación creada por el régimen militar, el movimiento feminista recobra nuevas fuerzas y hoy notamos su presencia en variados ámbitos: organismos oficiales y no gubernamentales, en los sindicatos y partidos políticos, en la universidad y sectores profesionales.

En Europa y Estados Unidos habían surgido, de mucho tiempo atrás, voces aisladas (por citar un caso, Mary Woolstonecraft en 1791 escribió Reivindicaciones de los Derechos de la Mujer) que a mediados del siglo XIX fueron tomando cuerpo en movimientos feministas que extendieron sus principios, reclamos y concepciones al resto del mundo. A Uruguay llegaron sus ecos. Pero aquí no se trató de una simple trasposición de ideas. Se elaboró un pensamiento propio, adecuado a nuestra realidad y originado por las necesidades que esa realidad creaba.

El contacto internacional fue importante y se mantuvo a través de la creación de organizaciones que tenían vínculos con similares en otros países. Fue el caso de la fundación de la Sección Uruguaya de la Federación Femenina Panamericana, en 1911, que luchaba por los derechos civiles y políticos. Y en 1916 y 1919 se instalan filiales del Consejo Internacional de Mujeres y de la Alianza Internacional para el Sufragio Femenino.

Los resultados paradójicos de una legislación protectora

Una de las discrepancias que separaban las dos corrientes del feminismo uruguayo era la concepción que se tenía sobre la participación política y su incidencia en la legislación. Las organizaciones de mujeres que exigían, en primer lugar, el derecho al voto consideraban que a través de él iban a poder incidir en la elaboración de la normativa jurídica y de esa manera, a posteriori, podrían satisfacer todo el conjunto de reclamos tendientes a mejorar la situación de la mujer.

Varias de las demandas planteadas por las mujeres de principios de siglo son, lamentablemente, muy similares a las que aún hoy pretendemos se nos reconozcan: el acceso a la educación y a las diversas profesiones y oficios en igualdad de condiciones, la lucha contra la trata de blancas, la reivindicación de los derechos de la mujer sobre su propio cuerpo, la defensa de las madres solteras, igual remuneración por igual rendimiento en el trabajo, etcétera.

Satisfacer estos requerimientos precisa de un conjunto de medidas diversas, entre las cuales se halla la legislación. El reconocimiento a nivel jurídico de los derechos de la mujer siempre es un paso positivo porque los justifica como válido ante el conglomerado social. Pero, además de no ser suficiente en sí mismo, trae aparejado dos peligros de diverso orden.

La historia del movimiento feminista nos muestra cómo al haber obtenido

las leyes referentes a los derechos políticos y civiles tan reclamados, la mujer se desinteresó en profundizar los planteos reivindicativos ya que se sintió conforme con lo logrado y, lo que es más grave aún, consideró que la formalidad hacía la sustancia. No se tomaron en cuenta dos hechos esenciales: ninguna norma jurídica es ciento por ciento efectiva, aunque establezca medidas coercitivas que puedan hacer disminuir su falta de observancia; además, el derecho por sí mismo no modifica las costumbres imperantes en una época. La mujer no estaba acostumbrada a opinar. No todas recibían la educación necesaria, ni los hombres se convirtieron en tolerantes y abiertos al pleno ejercicio de estos nuevos derechos femeninos. La capacidad de decidir y participar no se desarrolla automáticamente porque esté prescripto en la legislación.

El otro peligro es probablemente más complejo porque funciona de una forma más sutil. Las consecuencias negativas que a veces trae aparejada una legislación protectora pueden no surgir inmediatamente, de ahí su gravedad. Sucede sobre todo a nivel de derecho laboral, cuando se busca sancionar una normativa que discrimina positivamente a la mujer frente al hombre, por ejemplo, en aquellas cuestiones que hacen a la maternidad o al trabajo nocturno. La mujer está considerada como la parte más débil en la relación laboral frente al empleador y frente a la competencia masculina. Se intenta paliar esta situación de hecho mediante una normativa especial que la proteja ante posibles abusos o discriminaciones. Pero sucede que algunas disposiciones, en determinadas coyunturas económicas, generan, a la larga, consecuencias contrarias a las que el legislador se propuso, como aumentar el desempleo femenino, crear modalidades de trabajo informal (a domicilio, por ejemplo) que no se hallan amparadas por ningún instrumento legal.

Las ironías del respeto a la privacidad

La Constitución de la República establece en su artículo 11 que el hogar es un espacio sagrado inviolable, disposición que ampara a la familia de posibles abusos de autoridad. Con esa intención fue establecida.

En nuestro ordenamiento jurídico no aparecen tipificados los delitos de violencia doméstica o mujer maltratada, por lo tanto, esas conductas no son punibles (siempre y cuando no alcancen tales niveles que las conviertan en

delito como lesiones, amenazas, etcétera). Por otro lado, se considera que la violencia del hombre contra la mujer dentro del hogar es un problema privado y por lo tanto la justicia no puede intervenir.

Existen en nuestro país una Comisaría de Mujeres, organizaciones especializadas en atender a víctimas de violencia familiar y han surgido, últimamente, teléfonos de auxilio. Pero, para la legislación, o mejor dicho, para el sistema en su conjunto, parece ser éste un tema de muy difícil resolución, aunque las crónicas policiales nos indiquen que está en juego la vida misma de la mujer.

Los vacíos en las declaraciones de derechos humanos

Más arriba hacíamos mención al androcentrismo e intentamos demostrar que esa actitud y mentalidad empapa toda la organización social. Por lo tanto, el Derecho interno e internacional, como productos sociales de una época determinada, no se encuentran librados de este prejuicio. Del mismo modo, se podría objetar su universalidad respecto de culturas diversas de la occidental; pecaría en ese caso de reflejar concepciones etnocéntricas.

Volviendo a la situación de la mujer podemos considerarla como minoría muy especial. Leemos en el copete de un artículo de la publicación Cotidiano Mujer una referencia a las minorías latinoamericanas: los pobres, los indios, los negros, los jóvenes, los niños y las mujeres. Es usual hacer este tipo de enumeraciones. Ahora bien, ante esta designación de grupos marginados concluimos que la mujer es «una minoría privilegiada en cuanto tal, porque además podemos ser indias, negras, pobres y jóvenes; tenemos el privilegio de ser las dominadas de los dominantes y de los dominados».

Los organismos internacionales intentan subsanar las condiciones de pobreza e injusticia en que se encuentran estos grupos dictando declaraciones, pactos o recomendaciones, además de adoptar otras medidas. Y cuando se piensa en ampararlos se establece que de ahora se les reconocerán los mismos derechos que fueron pensados desde la experiencia vivencial de los hombres, generalmente profesionales occidentales, olvidándose, en muchas circunstancias, las diferentes experiencias de vida de las mujeres, de los indios, de los negros...

Al hacer mención, anteriormente, a los artículos 4 y 5 de la Declaración Universal, queríamos mostrar cómo, en una interpretación amplia, pueden concebirse derechos específicos de las mujeres. Pero para que esa interpreta-

ción sea posible necesitamos tener una visión no sexista de los mismos. Una forma de solucionar este inconveniente es preocuparse porque se enuncien explícitamente este tipo de derechos y evitaremos riesgos o malos entendidos.

Cuando nos referimos a los derechos humanos de la mujer estamos considerando aquel conjunto de normativas que la protegen en lo que le es propio: su cuerpo. «El territorio físico donde transcurre esta batalla política en relación a cuáles son los derechos humanos de las mujeres es el cuerpo de las mujeres. La importancia de tener el control sobre las mujeres puede verse en la intensidad con que son resistidas leyes y cambios sociales que ponen el control del cuerpo de la mujer en manos de las mujeres: derechos de reproducción, libertad de sexualidad, penalización de la violación en el matrimonio, etcétera».¹⁵ Son atentados específicamente contra la mujer, los siguientes: la maternidad forzada, la violencia física o psicológica en ámbitos públicos o privados por el marido, el padre o el patrón, los suicidios de viudas (India), las clitoridectomías (culturas árabigas), las muertes por partos o abortos clandestinos, el abandono por parte del esposo, del padre. Requieren por tanto una normativa específica. No pueden quedar incluidos en difusas disposiciones pensadas originalmente desde los hombres.

En 1967 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó una Declaración de Derechos de la Mujer. Entre 1975 y 1985 la ONU instituyó la década de la mujer y en su transcurso se realizaron conferencias, se tomaron medidas diversas y se aprobó una Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la mujer, en 1979. Se trata de una serie de resoluciones que intenta superar los vacíos y las contradicciones.

Construyamos una socialización no sexista

Toda esta problemática, apenas esbozada en sus aspectos más notorios, se caracteriza, obviamente, por un grado muy alto de complejidad. No estamos frente a un fenómeno sólo de carácter económico. Hoy muchas mujeres trabajan fuera del hogar, tienen cierta independencia de los padres y esposos, mantienen la familia, son jefas de hogares, algunas acceden a cargos directivos, son empresarias. Sin embargo, continúan sufriendo otras formas sutiles de dominación. Al hombre le cuesta mucho considerarla su igual y compartir con

15 El Código Penal uruguayo no discrimina según el estado civil existente entre víctima y victimario al tipificar el delito de violación.

ella sus privilegios. Son importantes, y debemos reiterarlo una vez más, los avances logrados en materia legislativa, laboral, en la educación formal. Pero ellos por sí solos no bastan. Está en cuestión la modificación de una mentalidad, o en términos más uruguayos, acuñados por J. P. Barrán, se trata de cambiar sensibilidad.

La mujer está en camino de lograr progresos en su situación. No depende sólo de ella, pero no es ocioso reiterar que aquella sensibilidad sexista no es prioritaria de los hombres. La mujer como madre, como docente y simplemente como mujer, cualquiera sea el ámbito donde se mueva, recibe y vuelca a su alrededor mensajes, actitudes, valores que pueden estar teñidos de sexismo.

Trabajar en busca de este cambio en la mujer y en el hombre es una tarea educativa en todos los espacios sociales. Tengamos siempre presente que el recién nacido no trae en su herencia genética valoraciones sexistas, sino que éstas se imparten en la relación cotidiana con sus padres, sus hermanos, en el grupo de pares cuando es más grande, en los centros de enseñanza, los medios de comunicación...

Ya nos advertía Virginia Woolf en su «Tres Guineas», el hombre nos lleva de ventaja muchos siglos de privilegios que la mujer debe revertir lenta pero firmemente.

"El sexismo en los Derechos Humanos",

en Cuadernos de Educación y Derechos Humanos N° 18,

María Luisa González, Servicio Paz y Justicia, Montevideo,

marzo 1993 (pp. 10-15)

Diaporama

1. **OBJETIVO:** Elaborar un diaporama relacionado con el tema «Derecho del Trabajo», utilizando las diapositivas que se proporcionan.
2. **ACTIVIDADES:**
 - a. Revisar las diapositivas disponibles.
 - b. Preparar un diaporama:
 - * Que se relacione con un artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
 - * Siguiendo las instrucciones que se proporcionan para la elaboración de un diaporama en el documento «Recursos Didácticos para una Pedagogía Activa».
3. Elaborar una proposición para trabajar este diaporama, siguiendo los pasos señalados en el punto 3 del documento «Recursos didácticos para una pedagogía activa»: Animación de un trabajo con material audiovisual.
La proposición podría contemplar:
 - * El nivel de la escuela a la cual se destina;
 - * el propósito de la sesión;
 - * el o los artículos de la Declaración destacados;
 - * las proposiciones de actividades que realizarían los alumnos.
4. En el plenario se mostrará el diaporama y se dará a conocer la proposición de trabajo elaborada.

Nota: El guión del diaporama y la pauta de análisis deberán entregarse para integrarlos a los materiales del Programa.

MATERIAL DE APOYO: TEXTO N° 10
«DERECHOS DE LOS TRABAJADORES»

Humberto Vega F.
Economista PET

Los Derechos de los Trabajadores en el marco del
Desarrollo Social y Económico

Introducción

La pregunta de por qué queremos examinar la experiencia de desarrollo económico y social nacional y mundial desde el punto de vista de los derechos de los trabajadores, tiene en las actuales circunstancias tres respuestas que se complementan.

La primera respuesta es de carácter universal. Conmemoramos el centenario de los mártires de Chicago, en este Primero de Mayo de 1986, día en que todos los trabajadores del mundo reivindican su dignidad de hombres capaces de producir y transformar la naturaleza, perfeccionarse mediante la educación, el descanso y la recreación. Día en que se renueva el valor y necesidad de la organización de los trabajadores como forma de asegurar la solidaridad mutua y de garantizar sus derechos. Día en que los trabajadores, los pobres, los explotados y marginales gritan al mundo su certidumbre de que el trabajo, y no el capital, constituye una de las dimensiones esenciales del ser humano; y que no es posible avanzar hacia la sociedad y el sistema de convivencia internacional que soñaron las grandes figuras morales, religiosas, políticas y filosóficas en la historia de la humanidad, si éstas no se construyen sobre la dignidad intrínseca del hombre, del trabajo y de sus valores.

La segunda respuesta es de carácter nacional. Nuestra patria vive una etapa de negación, represión y pérdida de vigencia de los derechos de los trabajadores y de sus organizaciones. Reivindicar los derechos, renovar el valor y necesidad de la organización laboral, y afirmar la centralidad del trabajo en la economía, la sociedad y la cultura constituye el núcleo central de la lucha del pueblo chileno por la democracia, la justicia y la paz.

La tercera respuesta surge del análisis de diversas experiencias en distintas épocas y países, revelando que las sociedades enfrentadas a desgarradores conflictos internos, que ponen en peligro la existencia misma de los pueblos y

las naciones, han encontrado en los derechos humanos el fundamento moral y político de su reconstrucción. Los derechos humanos hacen posible orientar la justicia, restablecer la convivencia y reconstruir la unidad básica de cada pueblo, sin perder su identidad cultural. Cabe recordar, para citar un solo ejemplo, que la reflexión alemana sobre los derechos humanos se origina al fin de la Guerra de los Treinta Años (1618-1648), que significó la disminución de la población alemana de 30 millones de personas a sólo 5 millones. Las matanzas indiscriminadas, el exterminio del enemigo religioso y político, el exilio obligado, la crisis económica crónica y su secuela de hambruna y peste originaron catástrofe.

Nuestra hipótesis principal descansa en la posibilidad de distinguir tres etapas en la relación histórica entre los derechos de los trabajadores y las transformaciones económicas y sociales, a partir de la Revolución Industrial. Este fenómeno inaugura la época contemporánea haciendo posible la expansión del capitalismo industrial, el surgimiento de la cultura democrática y la universalización de las relaciones políticas y económicas.

Las tres etapas que analizaremos no implican que éstas se den en forma sucesiva ni progresiva. Por el contrario, aceptamos que el progreso humano no es rectilíneo ni forzosamente progresivo; admite retrocesos, estancamientos y diversificaciones. Todos estos fenómenos se presentan al estudiar la evolución histórica de los derechos de los trabajadores. Sin embargo, cada etapa tiene contenidos y características propias y su conocimiento ayuda a la comprensión y acción del Movimiento Laboral frente a los actuales desafíos.

Primera etapa

Los derechos de los trabajadores como lucha por la vida

La Revolución Industrial y el desarrollo de las instituciones capitalistas transformaron la relación de trabajo sometiendo al trabajador a las exigencias del mercado y de las nuevas tecnologías.

La destrucción del artesanado y el paulatino despoblamiento de los campos generaron un nuevo tipo de trabajador: el propietario urbano. Indefenso y desarraigado frente a la magnitud de las transformaciones económicas y a la lógica del proceso de acumulación capitalista.

La relación de trabajo se expresa en un nuevo régimen de trabajo asalariado, donde el salario es un costo de producción que debe ser minimizado para maximizar las utilidades que recibe el capital. El trabajo pasa a ser considerado

como un factor de producción más, sujeto a la oferta y la demanda en un nuevo mercado: el mercado del trabajo. Así, el trabajo es una mercadería o, mejor dicho, un insumo de producción que como cualquier otro insumo tiene que ser utilizado al máximo y remunerado a un mínimo compatible con el mercado.

El nuevo régimen de producción capitalista y las masivas oleadas de innovaciones tecnológicas, en un lapso relativamente breve, junto a la difusión internacional de los cambios tecnológicos, acicateados por las transformaciones en los sistemas de transporte, extendieron la competencia más allá de las fronteras económicas nacionales. Esto generó nuevas presiones sobre los costos, agravando la situación vital de los trabajadores.

En las nuevas condiciones de trabajo, los fenómenos principales que atentaban contra la vida misma de los trabajadores eran los siguientes:

- trabajo de los niños.
- trabajo de las mujeres en condiciones degradantes sin considerar su condición de madres y esposas.
- jornadas de trabajo de 16 a 18 horas diarias.
- salarios bajísimos en relación con las necesidades de alimentación.
- castigo y trato degradantes.
- expulsiones arbitrarias de los empleos.
- condiciones de trabajo insalubres, sometido a grandes riesgos de accidentes y sin protección de la vida y la salud de los trabajadores.
- carencia de seguridad social y jubilación.
- marginación del sistema político-electoral.

Ante estas condiciones de explotación, degradación y marginación, los trabajadores orientaron sus esfuerzos de defensa de su vida y las de sus familias en tres direcciones:

1. Derecho a organizarse y a existir como organización.
2. Derechos vinculados a las condiciones de trabajo.
3. Derechos políticos.

El derecho a organizarse surge como respuesta de unidad y solidaridad entre los débiles y explotados, en la relación de trabajo. En su origen y motivación, la defensa de la vida es su principal y casi única justificación. En los países capitalistas desarrollados las luchas por hacer reconocer el derecho

a organizarse fueron violentamente rechazados en un comienzo, dado que fue percibido como una amenaza al sistema y contrario a una estructura jerárquica y discriminante. Es útil recordar que en la gran mayoría de esos países se concebía al régimen asalariado, en términos de valores y actitudes, como la prolongación de la esclavitud que estaba muy próxima a las construcciones mentales y culturales de las clases dominantes.

En América Latina, donde la cultura predominante tiene sus raíces en la hacienda colonial, el derecho a la organización fue rechazado por amenazar la relación tutelar entre el patrón y trabajador y romper con la «armonía» derivada de la dominación oligárquica. No es casualidad que la organización obrera nazca en los enclaves de explotación extranjera, donde la relación de trabajo capitalista se da sin las motivaciones de la cultura oligárquica.

No obstante los rechazos y la violentas represiones que costaron grandes sacrificios de vidas y esperanzas de muchedumbres de trabajadores, las organizaciones de trabajadores se ganaron su derecho a existir y a defenderse de una cultura y civilización hostiles.

Los derechos vinculados a las condiciones de trabajo dieron contenido sustantivo a la vida de las organizaciones laborales. La lucha y reivindicación por un salario mínimo, la prohibición del trabajo de los niños, la protección mínima a la mujer trabajadora, la abolición de castigos y tratos degradantes y el mejoramiento de las condiciones de salud e higiene, junto a la reglamentación y disminución de la jornada de trabajo, fueron grandes causas que movilizaron a los trabajadores.

La huelga y el derecho a la huelga fueron los dos grandes instrumentos en la defensa de los derechos vinculados a las condiciones de trabajo. Estos instrumentos surgen de la constatación del carácter necesario del trabajo en el proceso productivo. Los trabajadores, si se organizan y actúan solidariamente, pueden asegurar o paralizar la producción. De ahí que el reconocimiento de este derecho haya sido una de las más difíciles conquistas del Movimiento Laboral¹⁶.

Es importante recordar que en el seno de las organizaciones de trabajadores, existieron diversas tendencias y estrategias para enfrentar la lucha por sus derechos. Desde muy temprano, en la historia del Movimiento Laboral Inglés, se discutió sobre la convivencia o inconvivencia de trascender la defensa de los

16 Véase: G.D.H. Cole «Historia del pensamiento socialista» Tomo I. Los precursores, p. 125, Tercera Edición.

derechos de los trabajadores más allá de las fronteras de la propia empresa y de la relación capital-trabajo. La cuestión de los derechos políticos de los trabajadores tiene su expresión más antigua en la Carta del Pueblo, que en 1838 trató de aglutinar a todos los sindicatos y cooperativas, en un programa de unidad de la clase obrera que contenía seis puntos: «derecho de sufragio para los varones, voto secreto, que no fuese necesario ser propietario para pertenecer al Parlamento, que a éstos se les pagase un sueldo, distritos electorales iguales y parlamentos anuales»¹⁷.

La historia del Movimiento Obrero en Chile está estrechamente ligada a la defensa de la vida y a los hechos políticos por la democratización de la sociedad. Cualquiera que lea el retrato de Neruda «Viaje al Norte de Chile» con motivo de una huelga general de los trabajadores del salitre, en el año 1946, y de una visita suya acompañado de Radomiro Tomic a la Oficina de Humberstone, podrá darse cuenta que lo que allí se luchaba y se jugaba era la vida misma. De ahí la reflexión de Tomic, citada por Neruda, «qué ciego es el capitalismo que daña y mata la misma herramienta que le da la vida»¹⁸.

Segunda Etapa

Los derechos de los trabajadores como contenido de las luchas reivindicativas

En las sociedades en las que los trabajadores conquistaron e hicieron legal y legítimo su derecho a organizarse y a existir bajo diversas formas de organización; donde se erradicaron las formas extremas de explotación capitalista y colonialista, y tuvieron éxito las luchas por la democracia y los derechos políticos que este régimen conlleva, se produce un cambio cualitativo y sustantivo en la relación entre derechos de los trabajadores y desarrollo económico y social.

Garantizado el derecho a la vida por la confluencia del poder social y político de las organizaciones laborales, la legislación que le da al derecho del trabajo un carácter protector de la parte más débil y los valores de una cultura crecientemente democrática, los derechos de los trabajadores se diversifican y enriquecen para darle contenido a un movimiento de reivindicación de mejores niveles de vida, seguridad y bienestar.

17 G.D.H Cole: op. cit. pág.145, cap.5

18 Pablo Neruda, Obras Completas. Tomo II. Tercera Edición aumentada. Editorial Losada S.A. Buenos Aires. 1968, p. 68.

Los derechos de los trabajadores en esta segunda etapa entran a formar parte de la pugna distributiva por los frutos del progreso técnico y del desarrollo económico. En la medida que algunas economías logran generar procesos sostenidos de aumento de la productividad del trabajo, la base material que hace posible la vigencia efectiva de los derechos económicos y sociales se amplía. Así se produce un aumento, diversificación y cobertura casi universal de los siguientes derechos:

- el derecho al trabajo
- el derecho a un salario real eficiente para el trabajador y su familia
- el derecho a la seguridad social
- el derecho a la salud física y mental
- el derecho a la educación y participar en la vida cultural
- el derecho a trabajar en condiciones de seguridad e higiene
- el derecho a la vivienda
- el derecho de protección y asistencia de la familia
- el derecho al deporte y a la recreación
- el derecho de la organización laboral a establecer cuotas de sus afiliados y tener autonomía financiera
- el derecho de la organización laboral a la información de todos los aspectos de la empresa
- el derecho al descanso y vacaciones
- el derecho a participar de las utilidades de la empresa
- el reconocimiento de la organización cooperativa como una empresa diferente de la empresa capitalista, etcétera.

Estos derechos trascienden la relación laboral directa. Son producto del proceso de democratización y socialización que abarca la sociedad entera. Los hechos y movilizaciones de los trabajadores en torno a objetivos redistributivos, desbordan los límites de la empresa para dinamizar la transformación institucional, tecnológica y productiva de algunas sociedades que hoy denominamos industrializadas o desarrolladas. En los países en desarrollo, los derechos recién enumerados se reconocen sólo parcialmente.

¿Cuáles son los factores que, desde el ángulo de la teoría y política del desarrollo económico, han hecho posibles los avances obtenidos en los derechos económicos y sociales mediante la lucha reivindicativa?

Sumariamente podemos señalar los siguientes:

1. El aumento sostenido de la productividad del factor trabajo derivado de la aplicación sistemática de métodos de investigación y de conocimientos científicos a los procesos de producción y distribución de bienes y servicios. El progreso técnico y científico se ha institucionalizado en grandes complejos de experimentación donde convergen el Estado, las universidades y las grandes empresas o corporaciones.

2. El rol activo del Estado en la economía, tanto para regular la demanda efectiva, redistribuyendo ingresos y consumos, como garantizando los mercados para asegurar la continuidad del proceso de acumulación, privado y público.

3. El desarrollo del comercio y finanzas internacionales, especialmente entre los países industriales. El comercio internacional sustenta, en gran medida, el nivel de estos países y les permite expandirse continuamente más allá de las posibilidades de sus recursos naturales. El incremento de las finanzas ha creado un mercado mundial de capitales, favoreciendo la expansión de grandes empresas transnacionales que difunden e imponen patrones universales de consumo, producción y administración en determinados sectores y áreas de la actividad económica.

4. El impacto macroeconómico del proceso de democratización en el diseño y aplicación de la política económica como en los programas de desarrollo nacional y regional. El proceso democratizador legítima y hace políticamente viables ciertas formas de asignación de recursos que aseguran la satisfacción de necesidades sociales básicas, orientan las inversiones públicas y distribuyen progresivamente la carga de impuestos y ahorros necesarios para financiarlas. Este fenómeno les da una gran estabilidad a las variables endógenas o no discrecionales del sistema económico, pero les resta dinamismo a las autónomas o discrecionales¹⁹.

Estos factores no se manifiestan con la misma fuerza y características en los países en vías de desarrollo. El progreso técnico no es generado autónomamente, es dependiente e importado de los países desarrollados, y no existe en los empresarios una mentalidad y cultura que lo favorezca. El Estado en la gran

¹⁹ Esta explicación constituye el principal aporte de la escuela postkeynesiana a la discusión sobre el rol macroeconómico del movimiento sindical en los países capitalistas industrializados.

mayoría de los casos es administrado en forma oligárquica o mesocrática y no tiene el desarrollo institucional ni la eficacia necesaria para asegurar la estabilidad económica ni la continuidad del proceso de acumulación. El comercio y finanzas internacionales no son aprovechados en forma creadora y dinámica debido a la desigual y asimétrica estructura del poder político, económico y tecnológico a nivel internacional y el escaso potencial de ahorro interno. Por último, la falta de diversificación de sus exportaciones y la inestabilidad de los ingresos de exportación son transmitidos, mediante las finanzas públicas, al conjunto de la economía deteriorando la continuidad y progresividad de las políticas macroeconómicas democratizadoras. La base material de los derechos económicos y sociales se ve sometida a las mismas alteraciones e inestabilidades de la economía dependiente.

En aquellos países latinoamericanos, y particularmente en Chile, donde el proceso de democratización se desarrolló en más alto grado, la inestabilidad del crecimiento económico junto a la heterogeneidad estructural de su economía no permitieron -junto a otros factores- que el desarrollo de las organizaciones laborales extendiera una cultura democrática, universalmente compartida por toda la sociedad. Así, el proceso de democratización benefició a ciertos sectores sociales: grupos medios y obreros de los sectores más dinámicos, concentrándose en la ciudad y marginando el campo, focalizándose en los trabajadores de empresas grandes y medianas, postergando a los de la pequeña industria, artesanado y trabajadores por cuenta propia.

En otras palabras, las luchas reivindicativas fueron realizadas en forma corporativa y no respondieron a demandas universales. El mejor ejemplo de este fenómeno fue la proliferación de sistemas previsionales y las grandes diferencias de beneficio que existía entre ellos. La democratización derivada de la reivindicación laboral se fue extendiendo en forma muy desigual en el mundo de los trabajadores, profesionales y técnicos de la economía formal, sin llegar efectivamente a los sectores marginados.

La consecuencia fundamental y la mayor enseñanza de este período estriban en que la cultura democrática se extendió en base a las reivindicaciones corporativas o de grupos, sin poder efectivamente sustituir a la cultura oligárquica y autoritaria ligada a la constitución misma de la nación chilena.²⁰

En resumen, las luchas reivindicativas por los derechos económicos y sociales de los trabajadores impulsaron el proceso de democratización de la

20 Ver: Pedro Morandé: Cultura y modernización en América Latina. Cuadernos del Instituto de Sociología Pontificia Universidad Católica de Chile. Mayo de 1984.

sociedad chilena con dos grandes tipos de limitaciones. El primer tipo está asociado a las debilidades del proceso de desarrollo económico. El segundo tipo a la posibilidad de incorporar las reivindicaciones y los derechos a una cultura democrática universal capaz de sustituir la cultura oligárquica y autoritaria.

Tercera parte

Los derechos de los trabajadores en la construcción del rol central de trabajo

Si analizamos la experiencia de las organizaciones de trabajadores, tanto en los países industrializados como en los países en vías de desarrollo, en los últimos 15 años, podemos constatar un evidente retroceso o estancamiento de la vía reivindicativa para ampliar y asegurar los derechos de los trabajadores.

En los países industrializados, especialmente los europeos, la lucha reivindicativa tropieza con la crisis del patrón de desarrollo económico y social. Estos países, cuyo nivel de vida interno depende en gran medida del comercio internacional, han perdido competitividad debido a su atraso científico-técnico relativo y a la inadecuación de sus instituciones sociales y estructurales productivas frente a la revolución cibernética, informática y a la automatización de las economías competitivas. La crisis se extiende al Estado Bienestar que se muestra incapaz de mantener gastos elevados y crecientes en materia de salud, educación, vivienda y seguridad social sin generar desfinanciamientos crónicos derivado de la imposibilidad de aumentar la carga tributaria sin dañar, aún más, la competitividad global de la economía.

Los sindicatos de los países industrializados se muestran incapaces de aumentar o garantizar sus reivindicaciones sin provocar estímulos adicionales al progreso técnico ahorrador de mano de obra que produce desempleo. Alternativamente, su éxito se traduce en inflación e inestabilidad de las políticas cambiarias que buscan mantener la competitividad de la economía mediante devaluaciones periódicas. El problema principal en estos países es el de mantener los altos niveles de vida alcanzados mediante la adecuación estructural de sus economías a los requerimientos de las nuevas innovaciones y tecnologías, enfrentar con éxito la competencia externa y modernizar el aparato estatal sin sacrificar la democracia política y la democratización económica, social y cultural.

En los países en vías de desarrollo la lucha reivindicativa está muy

limitada por los problemas de la deuda externa, los bajos niveles de ahorro e inversión, la masificación del desempleo, la existencia de un voluminoso sector informal, la heterogeneidad estructural de la economía, las grandes desigualdades económicas y sociales y la crisis de los sistemas financieros. Todos estos problemas fueron originados o agravados por la experiencia autoritaria y la aplicación de políticas económicas monetarias y libremercadistas.

Si a los problemas anteriores le agregamos la inestabilidad de los ingresos de exportación y la dependencia tecnológica, financiera, comercial y política, la viabilidad de largo plazo de la lucha reivindicativa, concomitante con los esfuerzos por recuperar y hacer posible la democracia, es dudosa e incierta en los patrones y pautas anteriores a la experiencia autoritaria. En otras palabras, si en los países industrializados la lucha reivindicativa se posterga y subordina a las necesidades del desarrollo económico y de mantención de los niveles de vida, en los países en vías de desarrollo la generalización de las reivindicaciones ante una economía débil, inestable y vulnerable a las cambiantes condiciones de la economía internacional atentan contra las posibilidades del desarrollo político democrático.

La reivindicación y la vigencia de los derechos económicos y sociales de los trabajadores parece enfrentarse así a un grave dilema que admite tres posibles escenarios:

1. El escenario de la renuncia, inmovilización y paralización de las organizaciones de trabajadores a cualquier tipo de reivindicación para facilitar la recuperación de las instituciones democráticas y el saneamiento de la economía estatal y privada sin su participación.
2. El escenario de la extensión y generalización de la lucha reivindicativa, en nombre de los derechos económicos y sociales de los trabajadores, no importando las consecuencias económicas y políticas de tal estrategia, sino, solamente, su impacto en el nivel de vida y en la posición de poder del Movimiento Laboral.
3. El escenario en que el Movimiento Laboral asume una responsabilidad protagónica en la reconstrucción de la democracia, la economía y la cultura exigiendo, simultáneamente, una modificación sustantiva del rol del trabajo en la sociedad global.

¿Cuáles serán los cambios y elementos constitutivos de un rol central del trabajo en este nuevo escenario?

La respuesta a esta pregunta desborda los límites de esta ponencia y

supone establecer un proyecto y programa global de transformaciones de la sociedad chilena.

Por esto queremos señalar algunas grandes condiciones o desafíos que hay que superar para hacer realidad este escenario.

1. La constitución de un Movimiento Laboral que pueda agrupar las organizaciones sindicales, cooperativas y las organizaciones económicas populares; respetando las diferentes tradiciones culturales e ideológicas de la sociedad chilena, y expresándose unitariamente en cuanto a sus derechos y responsabilidades. Hay una vasta tarea y aprendizaje para recuperar y ampliar el tejido orgánico del Movimiento Laboral, y hacerlo más democrático, pluralista y unitario.
2. La transformación de la empresa y la superación de los conceptos individualistas y tradicionales de propiedad privada. Todas las empresas, especialmente las de mayor tamaño y gravitación económica, tienen funciones, tareas y responsabilidades de bien común. El trabajo no puede estar ajeno a ellas y debe participar y decidir, compartidamente, con capitalistas y empresarios sobre inversiones, condiciones de trabajo, formación profesional y relaciones industriales. Empresas públicas y privadas, transparentes en su organización y resultados, evaluadas públicamente en cuanto a su responsabilidad económica y social, son la mejor garantía de un rol decisivo del trabajo en el ámbito microeconómico.
3. El aporte y participación de los trabajadores en el proceso de acumulación económica. Esto implica crear instituciones financieras, cuya administración sea elegida por los propios trabajadores y responda ante ellos, para captar los ahorros que los trabajadores generan y asignarlos a inversiones prioritarias para el desarrollo económico que responde a las necesidades y aspiraciones de los trabajadores. Entre estos ahorros deben considerarse los recursos previsionales.
4. Participación de los trabajadores en nuevas instancias de dirección económica y planificación que aseguren la concertación política y social y la aplicación de políticas económicas, sociales y culturales de alto grado de consenso.
5. Descentralización del poder y regionalización política, económica y administrativa de modo de hacer real y efectiva la participación de las organizaciones laborales y sociales en el gobierno y desarrollo del país.

6. Establecer las bases de una cultura democrática universal que sustituya y reemplace a la cultura oligárquica y autoritaria, fundándose en la experiencia de defensa y promoción de los derechos humanos que estamos viviendo y en el trabajo como fuente principal de valores. Cultura capaz de integrar la religiosidad popular con la tradición solidaria secular del Movimiento Obrero, combinando trabajo y fiesta de acuerdo a nuestras raíces culturales y recuperando para toda la sociedad la historia de las luchas, esfuerzos y desarrollo de las organizaciones laborales como parte de la Historia de Chile, de nuestra propia historia.

Estos grandes desafíos y condiciones que enfrentan, en mayor o menor medida, todos los trabajadores latinoamericanos se hacen mucho más difíciles de superar para los trabajadores chilenos. En nuestra situación el problema no es el de pasar de la etapa reivindicativa en la relación entre derechos de los trabajadores y desarrollo económico y social, a una etapa de construcción de rol central del trabajo.

El problema radica en que en los últimos años hemos retrocedido a la primera etapa, en que los derechos de los trabajadores están vinculados a la lucha y defensa de la vida misma. Entonces el poder construir un escenario en que el Movimiento Laboral asume una responsabilidad protagónica en la reconstrucción de la democracia, la economía y la cultura supone saltarse la etapa reivindicativa y asumir un rol de máxima responsabilidad en la búsqueda de salidas para la actual crisis y en las tareas de reconstrucción de la nación en el futuro.

A cien años del Primero de Mayo de 1886 esperamos que el Movimiento Laboral chileno, que fue uno de los pilares del desarrollo democrático de nuestra patria y que ha podido reconstituirse y defenderse en circunstancias políticas y económicas muy difíciles, luchando por restablecer los derechos humanos y los derechos económicos y sociales de los trabajadores, tenga plena conciencia de su responsabilidad en la construcción del Chile de paz, justicia y libertad que todos soñamos.

**«Los Derechos de los Trabajadores en el marco
del desarrollo social y económico»**

Humberto Vega

Juego Educativo

1. **OBJETIVO:** Diseñar y confeccionar un juego educativo relacionado con el tema medio ambiente.

2. **ACTIVIDADES:**

- * Lectura del documento Justicia entre los Pueblos.
- * Diseñar y confeccionar juego educativo con la temática dada y relacionar con un artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- * Siguiendo los pasos señalados en el punto 4 del documento «Recursos didácticos para una pedagogía activa, el juego educativo».
- * Que apunte a un propósito definido y esté destinado a un nivel específico de la enseñanza.

3. **PLENARIO:**

En él se demostrará el juego y se dará a conocer el propósito para el que fue confeccionado.

«MEDIO AMBIENTE»

**JUSTICIA ENTRE LOS PUEBLOS,
JUSTICIA ENTRE LAS GENERACIONES**

Síntesis de las Respuestas de los Movimientos de Ciudadanos a los Retos del Medio Ambiente y del Desarrollo.

DOCUMENTO PREPARADO POR LA CONFERENCIA MUNDIAL DE LAS ONG'S DENTRO DEL MARCO DE LA CUMBRE DE LA TIERRA 1992, PARIS, 17-20 DE DICIEMBRE DE 1991.

‘NINGUN LUGAR ADONDE IR, DONDE ESCONDERNOS. NECESITAMOS ENCONTRAR MODELOS DE REEMPLAZO, EN EL OESTE COMO EN EL ESTE, EN EL NORTE COMO EN EL SUR’.

Presentamos el resumen de otro de los documentos aprobados por la Conferencia Mundial de las ONG's (París, 17 al 20 de diciembre de 1991). Con él cerramos el ciclo de presentación de documentos de dicha Conferencia, comenzado en el número penúltimo de nuestra revista.

Creemos que después de haber visto lo que fue la Cumbre de la Tierra ECO-92 (o mejor dicho lo que no fue), la lectura de estos documentos se manifiesta como una necesidad y su puesta en práctica como un deber para todos aquellos que, más allá de tantas tomas de posición oficiales y bien intencionadas, se encuentran inmersos en la realidad de los pueblos y su lucha por el mejoramiento integral de su calidad de vida, por un desarrollo sostenible y justo.

Resumen

Está tomando forma una visión común y poderosa en el mundo. En el pasado ésta fue el fruto de la intuición genial y aislada de individuos marginales. Hoy, nace de la certeza compartida de una masa crítica de grupos comprometidos de individuos de diferentes nacionalidades, idiomas, religiones y sexos.

Ha nacido una ecología cultural planetaria, regida por una gama completa de principios éticos. Presupone el pasar de una política de negación a una

política de afirmación de sí. Pero, en el momento que el choque ecológico despierta en los individuos recursos espirituales inexplorados y cuando la revolución electrónica nos lleva a la aventura apasionante del 'Homo Electronicus', siguen produciéndose acontecimientos dolorosos, aun cuando no siempre aparecen en la primera plana de los diarios. Más de 40.000 niños mueren cada día de hambre y enfermedad: es algo como 'una nueva Hiroshima por semana'.

Para los pueblos empobrecidos, el desarrollo se traduce en una pérdida del control de sus propios recursos y de su propia vida. Su lucha por sobrevivir es hoy más difícil y su existencia se ha vuelto una verdadera pesadilla. En efecto, ha habido progreso y desarrollo, pero sólo para un pequeño grupo de privilegiados. Los demás pagan este desarrollo con su vida, su cultura y sus valores ancestrales.

Desarrollo y progreso han sido desastrosos, porque se basan en la adquisición de bienes materiales.

El desarrollo se ha traducido en una mayor centralización de los poderes. Mientras más se ha empleado la palabra «democracia», menos se ha aplicado esta noción en la práctica. Para las poblaciones indígenas y las minorías, la democracia es la tiranía de la mayoría. Para los empobrecidos de todos los horizontes, la democracia ha sido la ley de los potentados, de una pequeña elite. Para los oprimidos, desarrollo y democracia se han vuelto palabras malditas, sinónimo de empobrecimiento, debilitamiento y olvido.

El desarrollo también ha significado la destrucción de los fermentos de la diversidad. Destruyó, en gran medida, la creatividad y las capacidades de los hombres y las mujeres.

Las decisiones son tomadas por un número más y más reducido de personas. Las decisiones económicas son adoptadas por los grandes conglomerados y las decisiones políticas por los que detentan el poder en las capitales de naciones o en las capitales de grandes potencias; los medios de comunicación deciden nuestro esparcimiento e imponen al pueblo sus héroes.

Los seres humanos se hacen menos fuertes, menos autónomos, menos creadores... a fin de cuentas, menos humanos. Aumenta el abismo entre ricos y pobres, entre Norte y Sur. En estos últimos 20 años, se han extraído de los países del Tercer Mundo más riqueza que durante el siglo anterior. Y en los 10 años venideros, asistiremos seguramente a una acumulación, concentración y centralización más rápidas del poder en los países del hemisferio norte.

Reembolso de la deuda, derechos de autor, fuga de capitales y deterioro de los términos del intercambio son mecanismos de explotación mundial. Este

desarrollo injusto y nada armonioso también ha creado un nuevo «Sur» en el hemisferio norte, en razón de las terribles condiciones de vida de las poblaciones autóctonas, minorías raciales, obreros inmigrados y desempleados.

Son profanadas la vida y la naturaleza misma y ya no sólo el ser humano. Ahora, cielo, océanos, montañas, ríos, bosques, plantas, animales y todas las otras formas de vida están en crisis: su propia existencia está amenazada.

Oímos claramente la voz obsesiva de los defensores de la naturaleza. Hemos comprendido que debemos comprometernos a reestablecer el carácter sagrado de la vida humana, así como también de cualquier otra forma de vida.

El sistema actual comenzó a minarse, creando sus propias contradicciones entre crecimiento y naturaleza, militarismo y necesidad de una seguridad colectiva, entre uniformidad y diversidad cultural, alienación y dignidad humana, consumismo insensato y naturaleza humana que aspira volver a sus valores perdidos, entre el sentido de la vida cotidiana y de la espiritualidad.

La economía misma ha llegado a límites estructurales tan absurdos y a tanta iniquidad, que un número cada vez más grande de personas experimenta un sentimiento de alienación y de pérdida de su identidad. Más y más numerosos son aquellos que, en todos los países, busca un modo diferente, en armonía con los demás y con la naturaleza.

Hoy en día la vida de millones de individuos está reglamentada, rota, deformada y destruida por decisiones adoptadas fuera del marco de su colectividad o incluso fuera del país. El modelo de desarrollo impulsado por las agencias de ayuda internacional y las firmas multinacionales no es aceptable desde el triple punto de vista ecológico, social y económico, por sus efectos destructores y perversos en el medio ambiente y en la sociedad.

Ni la economía de Estado, que ha fracasado, ni la panacea «liberal», propuesta a todos los pueblos del planeta, pueden garantizar un desarrollo ecológicamente sostenible, socialmente justo y políticamente viable. Sólo es posible un desarrollo sustentable en un contexto democrático y participativo, que preserve la creatividad y la autonomía de gestión de todos los sectores de la sociedad. Es, pues, incompatible con el concepto de régimen autoritario.

La tierra sigue siendo la piedra angular de un desarrollo sostenible. En numerosos países garantiza el aprovisionamiento en víveres de las familias y de toda la nación y es una fuente de empleo para los habitantes rurales, que constituyen lo esencial de la población y son los principales actores de la economía nacional. Los temas de justicia, seguridad, acceso y control de la propiedad de la tierra tienen grandísima importancia.

Por cuanto las actividades económicas de explotación de las tierras se orientan cada vez más hacia los mercados y en particular al mercado externo, se autoriza a las empresas extranjeras a despojar a los granjeros locales. Estas compran grandes extensiones de tierra en la que plantan cultivos rentables destinados a la explotación de cultivos comestibles que sólo satisfacen las necesidades de una minoría de privilegiados. En ciertos casos estas compañías extranjeras devalúan los terrenos para comprarlos al gobierno a muy bajo precio. Los gobiernos aceptan estas ofertas porque les dan las divisas que tanto necesitan.

No será posible un desarrollo sustentable mientras subsistan desigualdades importantes en el acceso a los recursos y al control de su utilización. Asimismo, mientras pueblos y naciones no tomen en sus manos las riendas de su propio destino y mientras las poblaciones rurales y en especial las mujeres no tengan el poder de hacerlo y rechazar todo aquello que en su opinión venga a minar finalmente sus esfuerzos, el concepto de desarrollo sostenible sólo será una expresión más que está de moda. El término participar también ha sido engañoso, puesto que las actividades de desarrollo y su calendario deben establecerse sobre la base de la actividad de los seres humanos, teniendo en cuenta su sistema social y sus limitaciones tecnológicas. Por todas partes se insiste más y más en el respeto, la legitimación y el enriquecimiento de los conocimientos locales existentes.

Por consiguiente, la opinión pública debe movilizarse para participar en el proceso de desarrollo sostenible a través de asociaciones, comités, cooperativas, alianzas y coaliciones. En este ámbito, podría seguir programas con vastos campos de acción, muy claramente estructurados: decisión iniciadora y planificación, aplicación, seguimiento, evaluación y continuidad.

Todos los agentes gubernamentales de divulgación deben estar conscientes de la necesidad de comprender y respetar los valores culturales de los colectivos humanos que tienen a su cargo en el distrito o pueblo, de tal manera que los programas de desarrollo aplicados estén acordes con las necesidades de las poblaciones, teniendo siempre en mente el significado del término servicio público. Deben girarse directrices claras en materia de política de ocupación de suelos, extensión de licencias industriales importación de licencias industriales, importación de productos fitosanitarios y respeto de los conocimientos tradicionales, y al mismo tiempo el medio ambiente debe tenerse en cuenta en los códigos de inversión existentes.

Un modelo de desarrollo que tenga como centro al Ser Humano exige que

las personas trabajen juntas para resolver sus problemas comunes. Reconociendo la importancia del respeto de sí mismo para el individuo y de la confianza de sí para la colectividad, este modelo no ve en la caridad internacional la respuesta a la pobreza. Tiende al uso productivo de los recursos locales para satisfacer necesidades locales.

La mayoría de los cambios exigidos por un desarrollo centrado en el Ser Humano, son un desafío fundamental a los intereses existentes. No sería realista exigir estos cambios si no fuera tan grande la crisis (agravación de la pobreza y destrucción del medio ambiente) a la que hoy se ve confrontada nuestra sociedad. El futuro de todos los seres humanos pasa por la transformación fundamental de la reflexión y de la acción que los lleva, como subrayamos constantemente, a descubrir de nuevo su humanidad profunda y a reanudar los vínculos, no sólo entre sí, sino que también entre ellos y el medio ambiente. Aquellos quienes pensarán en ayudar a los pueblos en su desarrollo deben admitir que son ellos quienes participan en el programa de desarrollo de los pueblos, y no lo contrario. El valor de la contribución externa será medida en términos de incremento de la capacidad de las personas para determinar su propio futuro.

Existen en el mundo numerosos sistemas ecológicos de agricultura que han demostrado su eficacia. La mayoría de dichos sistemas asocian la ciencia moderna holística a la sabiduría de las prácticas tradicionales. Para operar los cambios necesarios, si queremos evitar un desastre, es esencial consolidar y ampliar aquellos movimientos existentes que comparten estas inquietudes y apoyan en sus grandes líneas los objetivos de las políticas de agricultura ecológica.

Entre los numerosos circuitos alternativos que se desarrollan en el mundo con una preocupación de independencia, autonomía y autodeterminación, encontramos una proliferación cada día mayor de asociaciones de consumidores, coaliciones que rechazan las centrales nucleares y preconizan el uso de fuentes de energía renovable, adeptos de tecnologías apropiadas y de la renovación urbana (ciudades ecológicas), de la educación holística, de medicinas naturales, del banco verde, de los derechos de la mujer, de implantaciones industriales locales del reciclamiento, de la meditación y del renacimiento espiritual, de la contra-celebración del quinto centenario del descubrimiento de América, de la soberanía de los indígenas, de la reforma agraria, defensores de la Antártida, del Amazonas y de las selvas tropicales del mundo entero. Estos denuncian la desertificación, el hambre generalizado, los desplazamien-

tos de la población, las chabolas, la mortalidad infantil, la carrera armamentista, el apoyo financiero a los regímenes totalitarios, el comercio de residuos tóxicos, preconizan la paz y la solución de los conflictos, la producción de bienes dentro del marco de las cooperativas, la toma de conciencia evolutiva. También encontramos ciudadanos que se oponen a la construcción de gigantescas represas, granjeros que luchan contra el uso de pesticidas, «activistas» que denuncian la irradiación de los productos alimenticios, etc.

Entendemos por biorregión un espacio con una identidad natural y cultural. En lugar de esas fronteras artificiales de las naciones-estados, existen fronteras biorregionales que sobreviven desde hace muchas generaciones, incluso si han sido conquistadas por potencias exteriores. Los modelos de desarrollo del Norte y del Occidente no tienen en cuentas estas características regionales específicas e imponen soluciones sin preguntarse si éstas son apropiadas o aptas para satisfacer las necesidades específicas de la región.

Los movimientos biorregionales actuales ponen de manifiesto que la Tercera Guerra Mundial, una guerra contra la biosfera, está ya bien avanzada y que podrían ganar las fuerzas de la extinción cultural y biótica. El problema tiene sus raíces en nuestra organización social y humana actual. La biorregión Tierra («región de vida») es la unidad planetaria básica que integra gobierno humano y principios ecológicos. Las «Nuevas Tribus Planetarias de Gaia» reconocen la especificidad y la diversidad biológicas, geológicas, climáticas y culturales de cada biorregión del mundo, como órganos de un mismo cuerpo, y el derecho de éstas a una autonomía descentralizada para contribuir simultáneamente a una integración en plena evolución. La afirmación de la igualdad de todas las entidades vivas conlleva al reconocimiento de que el florecimiento de cada especie debe hacerse en armonía con el de las otras especies y que las decisiones relativas al modo de vida de los hombres y el fomento de la vida deben tener en cuenta el impacto humano en toda la biosfera, de conformidad con los principios de la ecología.

Estamos al comienzo de un proceso muy largo, que implica el desarrollo de una toma de conciencia alternativa (que transformará en el ser humano la forma de percibir su relación con el medio ambiente) y el compromiso político (decisión deliberada de correr los riesgos y pagar el precio de la creación de un nuevo entorno y nuevos procesos de desarrollo). Nada hay más revelador de la hipocresía institucionalizada del Norte que la negativa de sacrificar su comodidad. El Norte aumentará su ayuda si ello resulta necesario para

proteger y salvaguardar sus intereses a corto plazo. Castigará a aquellos que protesten y más aun si amenazan sus intereses.

A la civilización del Norte le falta concientizarse para poder llegar a asumir sus responsabilidades en torno a la humanidad y el medio ambiente. Sin embargo, tampoco sirve de nada seguir condenando al Norte si no se propone otra visión. La visión radical del Sur tiende a transformar la sociedad y el individuo. Está basada en el establecimiento de una solución de reemplazo y de una comunidad política de una cultura y una historia enraizada en sus valores tradicionales y protegidas contra los peligros del siglo venidero. Será importante actuar de tal manera que esta visión pueda traducirse en hechos para escapar a la trampa de una nueva visión utópica de una sociedad no viable.

Las fuerzas del mercado imperan sin restricción. La pobreza también. Factores como la espiral sin fin de las crisis en los países africanos, latinoamericanos y asiáticos, el desempleo que golpea a los países del Norte, el derrumbe de la economía en los países del Este de Europa y la guerra petrolera en el Golfo, demuestra que ya no puede durar más el orden económico internacional actual. Las ONG's exigen que para evolucionar hacia una situación más favorable se tengan en cuenta los factores siguientes: el respeto de la soberanía nacional por todos los sistemas internacionales de financiamiento; la garantía de que en todos los proyectos se estudiará su factibilidad y su impacto en el medio ambiente; el compromiso de la responsabilidad de todas las instituciones, incluyendo al FMI, el Banco Mundial, etcétera, ante las poblaciones de los países que benefician con préstamos; la garantía de que préstamos y condiciones podrán llevarse a conocimiento del público y ser debatidos en todos los países concernidos. Urge proceder a una reestructuración del GATT, la CNUCED, FMI y el Banco Mundial. El modelo económico y los actuales paradigmas del desarrollo han erosionado y destruido una cantidad incalculable de prácticas de cultivo que no representaban ningún peligro a largo plazo. Las ONG's lamentan la contaminación resultante de los métodos de cultivo y la pérdida de las tradiciones que han llevado a un desenraizamiento global en el cual el ser humano, frente a la intensidad de la comercialización masiva, se encuentra expuesto a las presiones del totalitarismo económico y político y, finalmente, ha conducido a la Tierra a una situación peligrosa de ahogamiento, debido a sus propios residuos. El aparato militar que sirve de base al sistema económico internacional actual debe cesar la producción y proliferación de armas de destrucción masiva; además las ONG's exigen que cese el principio

del secreto y que se instituya el derecho a la libertad de información en todos los campos vinculados con el medio ambiente planetario. Se pide la creación de una Corte Internacional del Medio Ambiente, que permita poner en conocimiento del mundo entero las acciones criminales contra el medio ambiente. Esto permitiría velar por el estado del medio ambiente y preservar el porvenir de las generaciones futuras.

"Justicia entre los pueblos, justicia entre las generaciones", en El Ecologista, junio/julio.

San José, 1992. (pp. 23-28)

LAMINAS EDUCATIVAS

1. **OBJETIVOS:** Confeccionar láminas educativas relacionadas con el tema «La Violencia y los Derechos Humanos».
2. **ACTIVIDADES:**
 - a. Diseñar una o más láminas educativas:
 - * Que se relacionen con un artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
 - * Siguiendo los pasos señalados en el punto III del documento «Recursos didácticos para una pedagogía activa»: Láminas Educativas.
 - * Que apunten a un propósito definido y estén destinadas a un nivel específico de la escuela.
 - b. En el plenario se mostrarán las láminas elaboradas y se dará a conocer el propósito para el cual se confeccionaron.

Nota: Las láminas deberán entregarse para integrarlas a los materiales del Programa.

MATERIAL DE APOYO:
«VIOLENCIA EN LA FAMILIA»

Una verdad que hay que sacar de su silencio aterrador

En la Cámara de
Diputados se encuentra
en discusión el Proyecto
de Ley de Violencia
Intrafamiliar patrocinado
por los diputados Adriana
Muñoz y Sergio Aguiló.
Para sus efectos
considera el concepto de familia tradicional y
reconoce la existencia de
las uniones de hecho, que
constituyen una realidad
social en nuestro país.

El coronel de
Carabineros Augusto
Sobarzo sugirió
implementar campaña
masiva de sensibilización
sobre el tema.

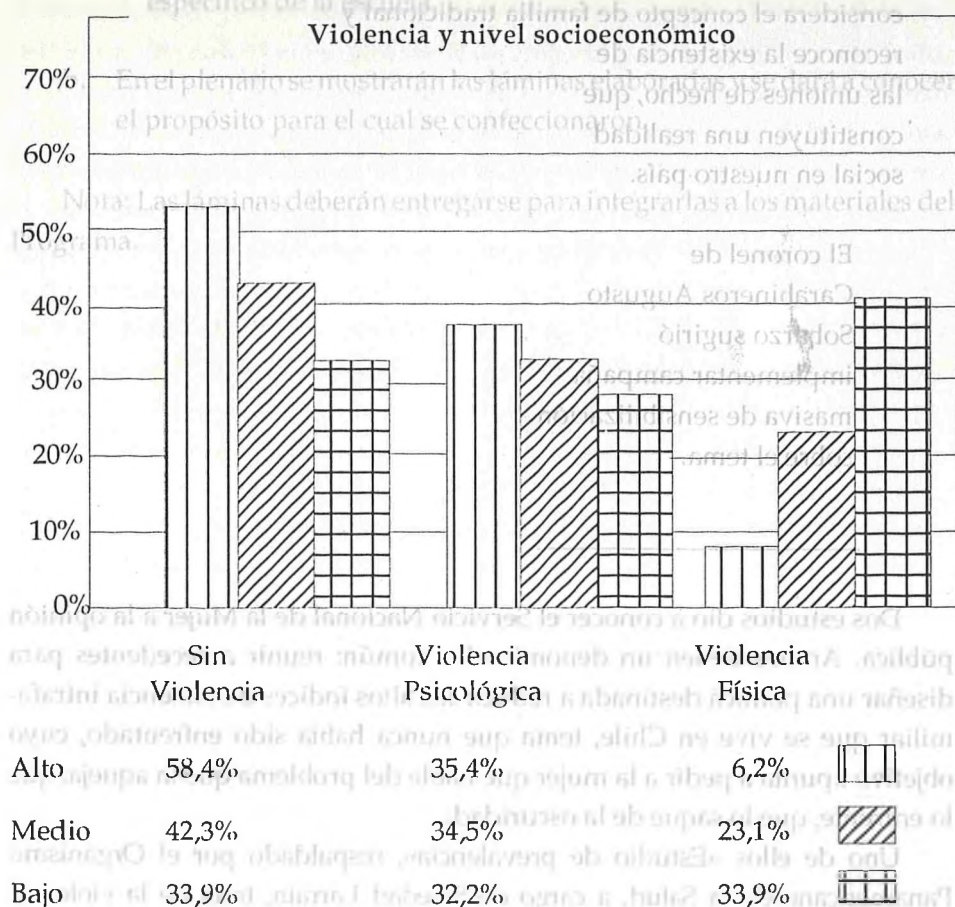
Dos estudios dio a conocer el Servicio Nacional de la Mujer a la opinión pública. Ambos tienen un denominador común: reunir antecedentes para diseñar una política destinada a reducir los altos índices de violencia intrafamiliar que se vive en Chile, tema que nunca había sido enfrentado, cuyo objetivo apunta a pedir a la mujer que hable del problema que la aqueja, que lo enfrente, que lo saque de la oscuridad.

Uno de ellos «Estudio de prevalencia», respaldado por el Organismo Panamericano de la Salud, a cargo de Soledad Larraín, trata de la violencia

intrafamiliar y la situación de la mujer en Chile. El segundo, patrocinado y financiado por la Organización de Estados Americanos, apunta a una investigación comparativa entre las mujeres que solicitan asistencia en este tema en regiones y en Santiago. Para esta experiencia específica se tomó muestras de Valparaíso, Antofagasta, Concepción y Talca, en una posta de salud y cuatro comisarías, con la idea de conocer cuántas consultas llegaban por violencia intrafamiliar.

Develar la realidad

La investigadora Ximena Ahumada señaló que en el caso de la primera investigación, «Estudios de prevalencia», se tomó una muestra anónima de mil mujeres de los sectores sociales alto, medio y bajo, de edades entre 22 y 55 años. Lo más difícil de este tema es que se vive con mucha vergüenza, soledad y silencio, pero la sensación que provoca en ellas es siempre la misma.



A través de investigaciones, convenios de trabajo con Carabineros de Chile, con la Municipalidad de Santiago y mucha capacitación, el Servicio Nacional de la Mujer está empeñado en sacar de la oscuridad este problema social que se da con fuerza y angustia en todos los sectores socioeconómicos.

Todo cruzado por el mundo afectivo, porque la mujer ama a su pareja o esposo. Ambos quieren terminar con esta violencia y en la medida que nadie interviene, el ciclo se repite una y otra vez.

El estudio revela que de las mujeres que viven la violencia, pide ayuda a Carabineros sólo el 16,3%, mientras que el 83,7% no solicita auxilio. Al Servicio de Salud recurre únicamente el 22,6%, en tanto el 77,4% no lo hace. El 40,2% recurre a parientes de ella o de él; el 14,1% a amigas/os; el 8% a la iglesia y 4,5% a los Servicios Municipales.

Respecto de la incidencia en los sectores medio y altos, la investigadora dijo que aunque la sensación de soledad y angustia que vive la mujer golpeada es la misma, en estos estratos hay mayor dificultad debido a que no existe la organización, se vive más individualmente. Hay aquí, además, una mayor preocupación por la imagen tanto en hombres como en mujeres, haciendo más difícil aún la situación.

Centros de Orientación

El segundo estudio integra los antecedentes enviados por las regiones, los Centros de Información de la Mujer, CIDEM, Carabineros y las postas de salud. La sumatoria de ambos revelará si existen similitudes y características que distingan a las mujeres de la Región Metropolitana y de las ciudades señaladas, y sus congéneres, que recurren a los centros de orientación.

El 30 por ciento de las consultas de orientación que llegan a los CIDEM son por violencia intrafamiliar. Pero como las mujeres no piden ayuda con facilidad, el estudio trata de establecer qué porcentaje de ellas llega por otros motivos encubriendo el problema que más la angustia.

Entre los factores de riesgo figuran: la diferencia de edad tanto del hombre como de la mujer, hacia arriba y hacia abajo; el hacinamiento; trabajos no remunerados de la mujer o cuando son mayores que el recibido por su pareja, situación que inseguriza su rol de macho; el alcohol; la pobreza, entre otros.

El hombre golpeador debe ser capaz de reconocer que puede controlar su

violencia, que es un ser humano, y sacarle la culpabilidad a la mujer. Estos estudios permitirán diseñar políticas de prevención, ya que determinarán qué está faltando en la sociedad chilena. «Estamos facilitando el camino al crear un procedimiento destinado a sensibilizar a Carabineros de Chile y al personal de las postas de salud, piezas fundamentales en este proyecto, para que las mujeres sean recibidas y escuchadas sin prejuicios», manifestó la encargada del programa.

Para algunas mujeres es más fácil reconocer que se tiene una hija adolescente embarazada que admitir que su marido o pareja la golpea. Por ello, inmediatamente que el Sernam nos propuso capacitar a los Carabineros de la Prefectura Central me entusiasmé con la iniciativa porque la encuentro muy buena y oportuna», dijo el prefecto coronel Augusto Sobarzo Legido.

Explicó que los carabineros se habían capacitado en 1990, experiencia que está siendo irradiada hacia otras prefecturas. «Somos defensores de esta idea porque los resultados han sido notables. Tengo entendido que la ministra Soledad Alvear ha comentado este proyecto en el extranjero para que sea aplicado en otros países, ya que el problema de violencia conyugal no es de Chile, sino que es producto del machismo universal.

El coronel Sobarzo es partidario de tomar medidas concretas, de quitar a esta situación el halo de oscuridad con que se maneja, al encubrirse socialmente. Agrega que es de la idea de denunciar públicamente esta conducta a través de una campaña de televisión donde se exhibía la violencia con que un hombre golpea a una mujer, y donde ella ruega que no lo siga haciendo, cuyo mensaje sea: No le pegue a su pareja.

«El golpeador o castigador debe recibir una sanción social y moral, tanto en público como hacia el interior de su familia. Este spot causaría tal efecto en él, al verse retratado, en especial, si está viendo televisión junto a su mujer y sus hijos, que lo más posible es que no vuelva a repetir esta conducta. Estoy seguro que causaría una respuesta similar a aquel spot que mostraba a una niña que rogaba a sus padres que no le pegaran más. Esta imagen en la televisión evitó muchísimo más niños golpeados que la más perfecta de las leyes», expresó el prefecto Sobarzo.

Una ley necesaria

No es lo mismo que dos hombres se golpeen por ebriedad, a que uno de ellos agrede de puños y pies a su pareja; sin embargo para la ley es exactamente lo mismo. «Es importante, agregó, que la legislación precise la diferencia, ya

que cuando un carabinero da cuenta al Tribunal, la información no distingue la agresión y resulta que éstas incluyen la legítima defensa. O sea, un hombre puede defenderse en el Tribunal diciendo que su mujer le pegó primero, y eso sabemos que es mentira, pero es amparado por la actual ley».

A su juicio, en todas las comunas de Chile debería existir un centro de rehabilitación, como los hay para tratar drogadictos o alcohólicos. La idea es que estas personas cumplan con la sentencia aplicada por un juez del crimen en estos lugares sin perder su trabajo, establecida por número de sesiones de rehabilitación. Si no los cumple, la pena entonces sería con cárcel. «Estos centros deberían ser municipales subsidiados por el Estado, cuyo funcionamiento esté a cargo de sicólogos, orientadores, visitadoras sociales. Desde su punto de vista como policía, la práctica de golpear a mujeres no es más que un cobarde acostumbamiento, una deformación social, y en ningún caso puede ser considerada una enfermedad. Para mí, las violaciones y los golpes a las mujeres es una conducta que me resulta repugnantemente odiosa», manifestó el coronel Sobarzo.

Respecto de la capacitación que recibieron oficiales carabineros de la Prefectura Central que dirige, dijo que había sido una experiencia enriquecedora. «Incluso creo que se han perdido muchos años que debemos recuperar».

¡Por favor, no me pegues más!

La asistente social que emitió los informes y evaluaciones internas de la institución, fue categórica en señalar que «uno de los efectos más positivos fue la apreciación de las esposas y familiares de este grupo de uniformados, al notar la diferencia que se había generado en orden a revalorarlas más como mujeres». Estimo que hay que dictar otro curso en el cual asistan las esposas. En total asistieron 680 carabineros y 80 oficiales.

Manifestó que este contacto había generado una consecuencia muy interesante, «porque así como nosotros aprendimos del Sernam, este organismo aprendió de nosotros. Fue información de ida y vuelta. Nosotros aprendimos a mirar un fenómeno delictivo con ojos de carabineros pero con la sensibilidad que la familia es la afectada». Cuando la Municipalidad de Santiago proyectó la idea de establecer un Centro de la Mujer Golpeada, en calle Cienfuegos 72, de inmediato se contactó con Carabineros, que no sólo tenía la experiencia en el trato con personas, sino que toda una información en materia de violencia intrafamiliar. «Somos socios con la Municipalidad, dijo el coronel Sobarzo,

agregando que abrieron sus libros y archivos sobre estos casos, ya que nunca se ha realizado una estadística y la información está muy dispersa. Luego, el Sernam nos propuso los cursos de capacitación, cuyos resultados han sido extraordinariamente buenos y positivos».

ES EL RUEGO DESGARRADOR DE UN IMAGINARIO SPOT DE TELEVISION QUE MUESTRA COMO UN HOMBRE GOLPEA A UNA MUJER, SPOT QUE SI FUERA REAL CONTRIBUIRIA A DISMINUIR ESTA VIOLENCIA PRACTICADA ENTRE ALGUNAS PA-REJAS, SOSTIENE EL CORONEL DE CARABINEROS AUGUSTO SOBARZO

Dos mil mujeres en busca de orientación

Golpeadas y degradadas sexualmente, con moretones por todo el cuerpo, ojos cerrados de hinchazón, fracturas nasales, varios dientes menos y quemaduras de cigarros, son algunas de las agresiones más comunes que han recibido las 2.010 mujeres que han sido orientadas en el Centro de Atención a Víctimas de Violencia Doméstica, que funciona en calle Cienfuegos 72. Nació como un programa piloto entre el Sernam y la Municipalidad de Santiago. La coordinadora del proyecto, Cecilia Moltedo, explica que trabajan en cuatro áreas: atención, difusión a la comunidad, capacitación e investigación. La mujer recibe apoyo integral, no sólo toman su problema mental arrastrado por muchos años de violencia, golpizas y malos tratos, sino que además se preocupan del aspecto legal y social.

Un ejemplo en Santiago

A este centro de atención llegan mujeres de todas partes. Por difusión del Sernam y la Municipalidad de Santiago; por los Tribunales de Justicia, como respuesta a la capacitación realizada por Sernam a estos servicios del poder judicial. También vienen enviadas por los colegios donde estudian sus hijos, policlínicas, postas de salud. Han llegado 85 hombres maltratadores y cinco a los cuales les ha pegado su pareja. Esta favorable reacción masculina responde a la inquietud de que tras la orientación recibida por sus mujeres, éstas los abandonen. «Les da susto porque ellas tienen herramientas como para defenderse, se protegen psicológicamente, se autovaloran y son capaces de trabajar y

preocuparse solas de sus hijos. Esta idea los aterra y llegan en busca de ayuda. Es muy bueno, ya que después de tres o cuatro sesiones dejan de golpearlas», dijo la coordinadora del programa.

También en el barrio alto

El hombre golpeador existe en todos los estratos sociales. También llegan mujeres en pésimas condiciones físicas y muy angustiada desde el barrio alto. Son profesionales de buen nivel cultural y económico. Sus maridos no les dan dinero para recurrir a sicólogos o siquiатras, porque temen la publicidad y la autosuficiencia. Son igualmente cobardes que los golpeadores de población. La orientación y el tiempo que una mujer demora en sentirse más segura de sí misma depende de la lesión psicológica que tenga y de los deseos de salir pronto del problema. El tiempo va desde cuatro a cinco sesiones hasta un año o más.

EL 62% DE LOS HOMBRES QUE FUERON GOLPEADOS EN SU INFANCIA, GOLPEAN A SUS MUJERES. EN UNA DE CADA CUATRO FAMILIAS, UNA MUJER VIVE VIOLENCIA FISICA

No se efectúa terapia de parejas. El proyecto trabaja con mujeres solas. El hombre golpeador, en tanto, es atendido por un especialista varón, debido a que no creen que una mujer sea capaz de liberarlo de su problema. Se trata, en general, de hombres machistas que descalifican permanentemente la capacidad de la mujer.

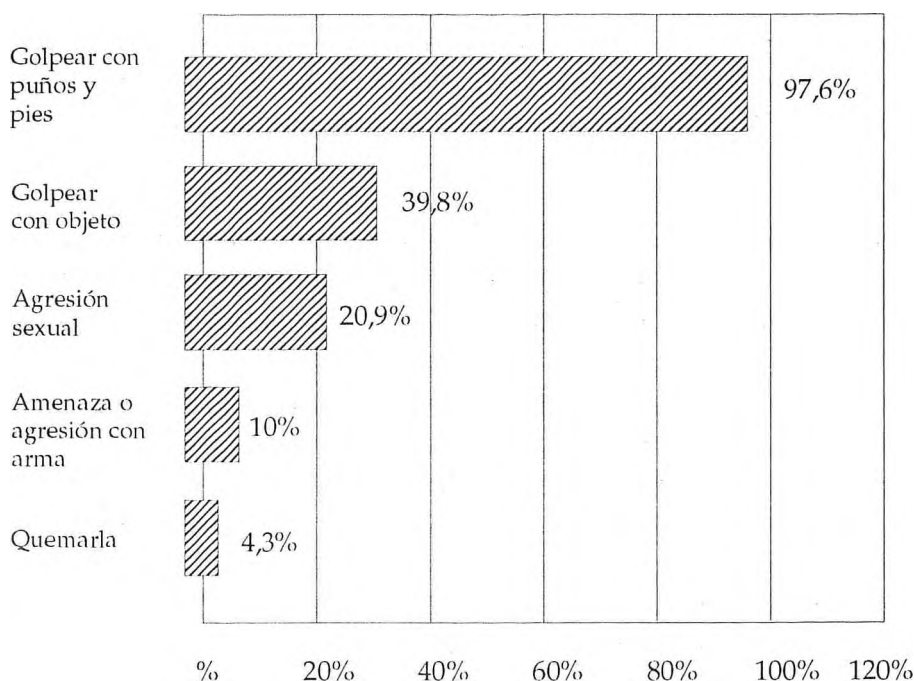
Esta experiencia se está realizando, además, en la comuna de Conchalí, y se está en conversaciones para finiquitar un convenio con las municipalidades de Las Condes y Lo Prado. «El centro no da abasto de atención ya que, originalmente, sólo atenderá a mujeres de la comuna de Santiago, pero la enorme difusión de este proyecto ha hecho que lleguen mujeres de todas partes».

Faltan recursos y sobra esperanza

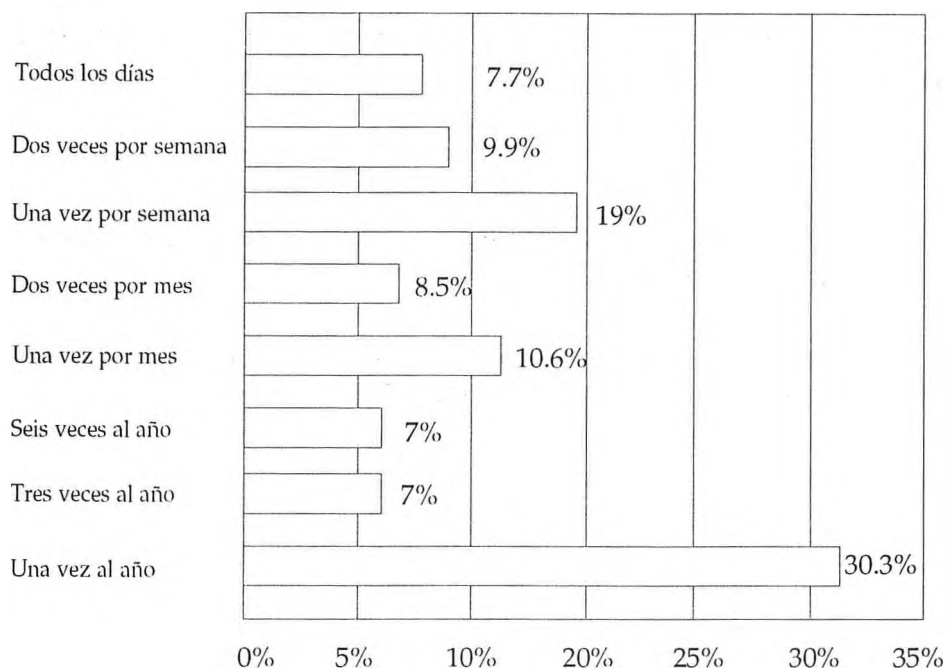
Con mínimos recursos y un reducido personal, visitan los domicilios, dictan charlas en terreno, capacitan a profesionales del área salud y educación y se relacionan con juntas de vecinos y otras organizaciones comunitarias.

Trabajar en violencia significa que no sólo se está haciendo algo asistencial, destinado a mejorar el ambiente familiar, sino que lo más importante es que se está rescatando a una persona, a una madre, la que después de vivir la angustia de ser golpeada es capaz de enfrentar la vida nuevamente y entablar una buena relación con sus hijos, porque ha recuperado su autoestima, la confianza en sí misma.

FORMAS DE VIOLENCIA FISICA
Submuestra: Mujeres con violencia física



FRECUENCIA DE LAS AGRESIONES



UNIDAD 4: LA FAMILIA Y LOS DERECHOS HUMANOS

El objetivo de esta unidad es proponer estrategias de inserción de la temática de los derechos humanos en el trabajo educativo con padres y apoderados.

Actividades

1. Organizados en grupos los participantes trabajan el derecho a la fraternidad a través del juego «El Compartir en Nuestra Casa».
2. Plenario para analizar las posibilidades del uso de este material en las escuelas para padres en derechos humanos.

MATERIAL DE APOYO:
TRABAJO CON LA FAMILIA - PADRES
DERECHO A LA FRATERNIDAD

El compartir nuestra casa

Iniciar el tema con las siguientes afirmaciones:

¿Es cierto que...

Las personas que habitan en una misma casa necesitan compartir los bienes existentes y las distintas tareas del hogar.

Sin embargo en numerosas familias, hay quienes, en su afán de satisfacer esta necesidad, se apropian, ya sea de ciertos bienes comunes, o de algunos espacios, e, incluso, del tiempo de los demás, impidiendo al resto hacer uso de ellos; otros, casi no asumen tareas en el hogar, recargando de actividades a algunos de sus miembros.

La ausencia de un espíritu fraterno en la casa, lleva a que se extreme el egoísmo y las personas estén más dispuestas a exigir que a dar; o a aceptar de malas ganas lo que les corresponde hacer...

Ahora los invitamos a reflexionar sobre las actitudes que nos ayudan a compartir más fraternalmente en nuestra casa.

Juego : ¿Cómo compartimos?

INSTRUCCIONES

1. Propósitos del juego :

- . Identificar lo que nos cuesta compartir en una casa
- . Descubrir qué actitudes son necesarias para mejorar el compartir.

2. El juego consta de:

- . Un tablero
- . Tres mazos de tarjetas
- . Tres tarjetas-preguntas

3. Procedimiento:

Ubiquen los tres mazos de tarjetas en el lugar correspondiente. Mantengan las tarjetas-preguntas en su poder hasta el momento en que sean utilizadas.

Primer momento: ¿A cuál de estas tareas «se le hace más el quite» habitualmente en nuestra casa?

* Pongan la tarjeta-pregunta 1 en el casillero con signo de interrogación.

* Soliciten al primer participante, que saque tres tarjetas del mazo 1 (El trabajo de la casa) y que las ubique en los tres casilleros de la parte baja del tablero, leyéndolas en voz alta.

Luego, responden a la tarjeta-pregunta y eligen una, dando a conocer las razones de su decisión, poniendo la tarjeta elegida en uno de los casilleros vacíos del «trabajo de la casa».

Indiquen a la persona siguiente que saque una tarjeta del mazo y la ponga junto a las otras dos anteriores. La lee en voz alta y elige una respondiendo brevemente las razones de su elección. La tarjeta elegida la pone en otro de los casilleros vacíos del «trabajo de la casa».

* Comuniquen que así se sigue hasta llenar todos los casilleros del «trabajo de la casa».

* Una vez llenos, los casilleros, pueden invitar al grupo a cambiar una tarjeta seleccionada por una de las sobrantes, de acuerdo a la pregunta.

* Retiren la tarjeta-pregunta y las otras dos tarjetas restantes.

Segundo momento : ¿Qué nos cuesta más poner en común habitualmente en nuestra casa?

* Pongan la tarjeta-pregunta 2 en el casillero con signo de interrogación.

* Inviten a continuar con el juego, siguiendo el mismo procedimiento del momento anterior, pero esta vez en cuanto al uso de cosas y lugares.

Tercer momento : ¿Cuál es la actitud más necesaria para compartir en nuestra casa?

* Pongan la tarjeta-pregunta 3 en el casillero con signo de interrogación

* Inviten a seguir el juego en igual forma que antes, sólo que en este momento se le solicita al grupo que elija una de las tres tarjetas ubicadas en el casillero debajo de la pregunta.

* Se continúa con la participación del grupo para cada una de las actitudes, hasta llenar los seis casilleros centrales.

* Una vez llenos los casilleros, planteen al grupo que pueden cambiar una de las ya ubicadas por otras de las que quedaron, de acuerdo a la misma pregunta.

* El juego termina cuando el grupo ha elegido las actitudes necesarias para mejorar hoy el compartir en nuestras casas.

- Primer paso:

Dar las instrucciones del juego :

Primer momento: **¿Qué nos cuesta más compartir de nuestra casa?**

- Inviten a responder :

¿A cuál de estas tareas se le hace más el quite, habitualmente, en nuestra casa?

Segundo momento: ¿qué cuesta más poner en común, habitualmente, en nuestra casa?

Terminado estos momentos, invitar a los participantes a observar el resultado del juego y a conversar sobre el juego: ¿Cómo lo ven? ¿Qué les parece la realidad a la que llegaron?, etcétera.

Segundo Paso: ¿Generando un compartir más fraterno?

Retomar el juego, pidiendo responder ahora lo siguiente :

¿Cuál es la actitud más necesaria para mejorar el compartir en nuestra casa?

Y comenta la relación de las actitudes con el resultado del paso anterior.

Concluido el juego, seleccionen un texto, de los siguientes, que a su juicio, refleje mejor el contenido de la conversación y léanlo en voz alta a manera de conclusión.

«Las Naciones Unidas en su Declaración Universal de los Derechos Humanos» (1948), ordenan :

«Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros» (Art 1).

¿Cómo podría usted compartir más fraternalmente en la casa, su tiempo? ¿Sus cosas? ¿Las tareas del hogar?

«Juan Pablo II, hablando a las familias chilenas (Valparaíso-1987), expresa:

«El amor en el hogar ha de saber **valorar a cada miembro de la familia por lo que es y por lo que hace**, más que por lo que tiene. Y es así como de la experiencia de este amor eminentemente personal y comunitario, nace a su vez la conciencia de la dignidad propia de cada persona. Esta misma experiencia que va adquiriendo densidad en la familia, a medida que se va reforzando el amor mutuo y generoso, viene a ser también punto de partida para reconocer y respetar la dignidad de los demás y, por lo mismo, para ejercitarse en las demás actitudes y virtudes que capacitan al hombre para construir una sociedad solidaria y fraterna».

- Recuerde alguna experiencia familiar en la que usted haya sido valorado «por lo que es y por lo que hace» más que por lo que tiene. ¿qué sintió?

«Mahatma Gandhi (1869 - 1948), en su libro «Todos los Hombres son Hermanos», afirma :

«La verdadera fuente de los derechos es el deber. **Si todos cumplimos nuestros deberes, no habrá que buscar lejos de los derechos.** Si descuidando nuestros deberes, corremos tras nuestros derechos, éstos se nos escapan como un fuego fatuo. Cuánto más los perseguimos, más se alejarán».

¿Qué nos cuesta más en la casa: cumplir nuestros deberes o exigir nuestros derechos?

Concretando:

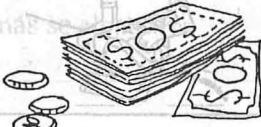
Inviten a que, en un corto silencio, cada participante piense:

¿Qué acción puedo realizar para compartir más fraternalmente en mi casa?

Si lo desean, pueden conversar sobre esos compromisos personales.

1. ¿A cuál de estas tareas "se le hace más el quite" habitualmente en nuestras casas?	El lavado de platos  1	
Levantarse en la noche a ver a los niños  1	Preparar el desayuno  1	Atender a los enfermos  1
Hacer las camas  1	Lavar ropa  1	Ayudar a los niños a hacer las tareas escolares  1
El aseo de la casa  1	El planchado de ropa  1	Ir a comprar el pan  1

Programa de Formación en Derechos Humanos
 Unidad: Derecho a la Fraternidad
 Tema: El compartir en nuestra casa

2. ¿Qué nos cuesta más poner en común habitualmente en nuestras casas?		Lo mejor de las comidas  2
La TV  2	El tiempo libre  2	Las cosas de cada uno  2
Las angustias penas y alegrías  2	La radio-casete  2	El tiempo de uso del baño  2
Los lugares de los que nos sentimos dueños  2	El dinero  2	Los mejores puestos  2

Programa de Formación en Derechos Humanos

Unidad: Derecho a la Fraternidad

Tema: El compartir en nuestra casa

UNIDAD 5: PROYECTO PERSONAL PARA PRESENTAR EL TEMA A PADRES Y APODERADOS 3. ¿Cuál es la actitud más necesaria para el compartir en nuestras casas?		
Ponerse en el "pellejo" del otro  3	Interesarse por los problemas de los demás  3	Decir lo que nos gusta y lo que nos molesta  3
Valorar el trabajo doméstico  3	No adueñarse de las cosas y lugares  3	Cuidar responsablemente los bienes ajenos  3
Realizar entre todos las tareas del hogar  3	Realizar las tareas desagradables con "buena cara"  3	Estar dispuesto a ceder  3

Programa de Formación en Derechos Humanos
Unidad: Derecho a la Fraternidad
Tema: El compartir en nuestra casa

	EL TRABAJO 1 DE LA CASA	EL USO DE LAS 2 COSAS Y LUGARES	
	ACTITUDES 3 NECESARIAS		
	¿COMO COMPARTIMOS?		
	?		

UNIDAD 5: PROYECTO PERSONAL PARA PRESENTAR EL TEMA A PADRES Y APODERADOS

El objetivo de esta unidad es proponer estrategias de inserción de la temática de los derechos humanos en el trabajo educativo con padres y apoderados.

Actividades

1. Elaboración de un proyecto de educación para presentar el tema en la familia.
2. Evaluación de los resultados del proyecto según pauta.

MATERIAL DE APOYO:
PAUTA PROYECTO PERSONAL DERECHOS HUMANOS Y FAMILIA

Taller: _____

Nombre del Profesor(a): _____

Colegio: _____

Descripción breve de la acción a realizar con padres:

Fecha de realización: _____

Curso _____ Localidad _____

1. ¿Cuál fue la primera reacción de los padres al trabajar el tema de los derechos humanos.

2. Los padres, ¿establecen alguna relación del tema derechos humanos a su vida familiar? ¿De qué forma?

3. Al finalizar el trabajo, ¿Se estableció algún tipo de compromiso concreto frente a este tema?

EVALUACION MODULO «METODOLOGIA»

El objetivo de esta unidad es revisar la marcha del módulo si es que lo han aplicado en forma completa.

Actividad

- 1. Respuesta individual a la pauta de evaluación.

MATERIAL DE APOYO:
PAUTA DE EVALUACION

Para poder perfeccionar nuestra labor de capacitación, necesitamos conocer su opinión acerca del desarrollo del taller, tanto de sus aspectos generales como de las actividades mismas. Para esto le solicitamos que marque con una cruz (X) en el espacio que mejor representa su opinión sobre el aspecto evaluado.

	M.B	B.	R.	M.
1. El clima del grupo				
2. La organización del taller				
3. Reflexión teórica				
4. Intercambio de experiencias				
5. Talleres Recursos Didácticos				
6. Plenario Mini Talleres				
7. Derechos Humanos y Familia				

Si desea explicar alguna de sus respuestas, hágalo en este espacio:

III. Módulo

LA ESCUELA Y LOS DERECHOS HUMANOS

Este módulo debe ser introducido por medio de dinámicas que generen un ambiente de confianza en el grupo que se capacitará. Además, el monitor entregará una explicación que ubique a la escuela como una microsociedad en la que una formación en derechos humanos sentará una base para las relaciones adultas de los niños que hoy se educan.

Contiene las siguientes unidades:

- Sensibilización en la escuela
- Evaluación en la escuela
- Intercambio de experiencias en la escuela
- Derechos humanos en la escuela
- Proyecto personal para los derechos humanos en la escuela

UNIDAD 1: SENSIBILIZACION EN LA ESCUELA

El objetivo de esta unidad es desarrollar una conciencia sensible y preocupada sobre los derechos humanos, referidos en especial a los derechos que le corresponden a los niños. Se trata de motivar la reflexión en torno al tema, rescatando la vivencia efectiva de estos derechos en la realidad de la escuela en la experiencia cercana de los integrantes del grupo y también a nivel nacional.

Actividades

1. Trabajo grupal

El monitor presentará el documento de los Principios de la Declaración de los Derechos del Niño y, posteriormente, se proyectará el video «La Pichanga».

La idea es motivar a los participantes a descubrir los desafíos que la Declaración plantea a la educación en nuestro país, a través de un trabajo grupal en torno al video, que se basará en la pauta correspondiente.

2. Plenario

El monitor expondrá las reflexiones del grupo en un papelógrafo. A partir del análisis surgido, propondrá a los participantes que desarrollen respuestas a la pregunta de ¿cómo educar esos derechos en la escuela?

MATERIAL DE APOYO:

DECLARACION DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre y en la dignidad y el valor de la persona humana, y su determinación de promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad.

Considerando que las Naciones Unidas han proclamado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ella, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquiera otra condición.

Considerando que la necesidad de esa protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y reconocida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en los convenios constitutivos de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño.

Considerando que la humanidad debe al niño lo mejor que pueda darle.

La Asamblea General proclama

La presente Declaración de los Derechos del Niño, a fin de que ésta pueda tener una infancia feliz y gozar en su propio bien y en bien de ella se enuncian e insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y luchen por su observancia con medidas legislativas y de otra índole adoptadas progresivamente en conformidad con los siguientes principios.

Principio 1

El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas, o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

Principio 2

El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda

desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior de los niños.

Principio 3

El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad.

Principio 4

El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.

Principio 5

El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.

Principio 6

El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole.

Principio 7

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.

El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este decreto.

Principio 8

El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y socorro.

Principio 9

El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata.

No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación, o impedir su desarrollo físico, mental o moral.

Principio 10

El niño debe ser protegido contra las prácticas que pueden fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquiera otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universales, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

Naciones Unidas

1959 - 1989

Declaración de los Derechos del Niño

Versión en lenguaje corriente

Principio 1

Todos los niños tienen los derechos que se indican a continuación, independientemente de su raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, o del lugar en que hayan nacido, o de quienes sean sus padres.

Principio 2

Tiene el derecho especial de crecer y desarrollarte física y espiritualmente en forma sana y normal, libre y con dignidad.

Principio 3

Tienes derecho a un nombre y a ser de un país.

Principio 4

Tienes derecho a cuidados y protección especiales y a buena alimentación, vivienda, recreación y atención médica.

Principio 5

Tienes derecho a una atención especial si estás incapacitado en cualquier forma.

Principio 6

Tienes derecho al amor y la comprensión, de preferencia de tus padres y de tu familia, o del gobierno si éstos no pueden hacerse cargo de ti.

Principio 7

Tienes derecho a asistir gratuitamente a la escuela, y a jugar (juegos y recreaciones), y a gozar de igual oportunidad para desarrollarte y para aprender a ser responsable y útil. Tus padres son especialmente responsables de tu educación y orientación.

Principio 8

Tienes el derecho a estar siempre entre los primeros en recibir ayuda.

Principio 9

Tienes derecho a la protección contra la crueldad o la explotación; por ejemplo, no se te obligará a realizar trabajos que perjudiquen tanto tu desarrollo físico como tu desarrollo mental.

No debes trabajar antes de una edad mínima y nunca cuando ello pueda perjudicar tu salud o impedir tu desarrollo moral o físico.

Principio 10

Debes ser educado para la paz, la comprensión, la tolerancia y la fraternidad entre los pueblos.

Naciones Unidas

1959 - 1989

MATERIAL DE APOYO:

PAUTA GRUPAL SOBRE VIDEO LA PICHANGA

1. Comentamos las sensaciones y emociones que tenemos después de haber visto el video sobre la Declaración de los Derechos del Niño «La Pichanga».

Escribamos a continuación, cuáles son estas sensaciones y emociones:

2. Confrontar realidad local y vivencia efectiva de estos derechos, realizar un comentario:

3. Qué desafíos nos plantea como educadores esta declaración:

UNIDAD 2: EVALUACION DE LA ESCUELA

El objetivo de esta unidad es generar una reflexión acerca de los criterios que se deberían utilizar para evaluar una formación de los derechos humanos en la escuela.

El capacitador introducirá el tema realizando un breve análisis sobre:

- a) Cuáles son los puntos de tensión en el proceso educativo.
- b) Abrir camino a la educación en derechos humanos, a partir del aporte de todos los involucrados en el proceso.

Actividades

1. Trabajo en grupos

Se lleva a cabo un trabajo grupal que consiste en elaborar un concepto de evaluación en derechos humanos, por medio del juego «Naipes de Situaciones», según la pauta de esta actividad. Allí se realiza una clasificación de las afirmaciones surgidas y, luego, un plenario para poner en común el trabajo ejecutado.

2. Entrega del texto de apoyo

El capacitador entregará a los integrantes del grupo el texto de apoyo de esta unidad: «Evaluación del Aprendizaje en Derechos Humanos».

MATERIAL DE APOYO:

JUEGO DE NAIPES DE SITUACIONES

(actividad 1)

¿Para qué sirve?

Para profundizar en la reflexión de conceptos y definiciones teóricas relacionándolas con situaciones escolares concretas.

Descripción:

Este juego se compone de un tablero, más 25 naipes.

El juego consiste en analizar situaciones de evaluación pedagógica que se dan en la escuela a partir de un concepto de Evaluación en Educación en Derechos Humanos.

¿Cómo se juega?

1. Se forman grupos de no más de seis personas.
2. Cada persona escribe, en no más de 15 líneas, lo que entiende por Evaluación en Educación en Derechos Humanos.
Luego, se ponen en común los criterios y conceptos individuales para llegar a un CONCEPTO DEL GRUPO que será escrito en una ficha y colocada en la parte superior del tablero.
3. Se reparten entre todos los naipes que expresan diferentes situaciones. Cada persona debe clasificar los naipes que le han correspondido de acuerdo al concepto que el grupo ha elaborado:
 - los naipes que expresan una situación de acuerdo al concepto se colocan en el casillero de los SI,
 - los que expresan una situación contraria o en desacuerdo al concepto se colocan en el casillero NO,
 - aquellos que presentan confusión o requieren de otros elementos para ser clasificados, en DUDOSO.

Por supuesto que esta clasificación la hace cada persona, pero ha de ser sometida al grupo para su discusión.

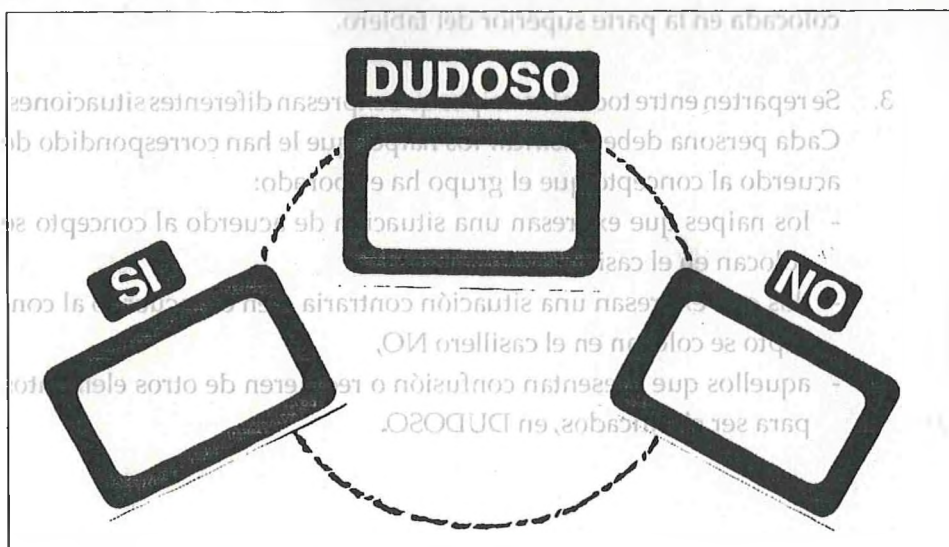
4. Cada grupo, en asamblea, hace un informe de su trabajo dando cuenta de su clasificación y justificándola.

NOTA: Con las tarjetas en blanco, usted puede plantear otras situaciones para el juego.

Juego: LA EVALUACION

Este juego se compone de un tablero, más 25 naipes. El juego consiste en analizar situaciones de evaluación pedagógica que se dan en la escuela a partir de un concepto de Evaluación en Educación en Derechos Humanos. Se lleva a cabo un trabajo grupal que consiste en elaborar un concepto de evaluación en derechos humanos, por medio del juego «Naipes de Situaciones», según la pauta de esta actividad. Allí se realiza una clasificación de las afirmaciones surgidas y, luego, un plenario para poner en común el trabajo ejecutado.	Descripción: 1. Se forman grupos de no más de seis personas. 2. Cada persona escribe en no más de 15 líneas, lo que entiende por Evaluación en Educación en Derechos Humanos.
--	---

DEFINICION DEL GRUPO



TARJETAS JUEGO LA EVALUACION

1. EN LA CALIFICACION DE TAREAS, CONTROLES Y PRUEBAS EL PROFESOR NO SE EQUIVOCA, EN CAMBIO EL ALUMNO SI.

3. EL PROFESOR ES DUEÑO DE SU CLASE, POR LO TANTO ES LA AUTORIDAD QUE TIENE LA RAZON PORQUE TIENE EL PODER.

5. LA EVALUACION ES UN MEDIO PARA QUE EL ALUMNO EXPLORE SUS PROPIAS POSIBILIDADES DE LOGROS.

7. EN DEFINITIVA, UNA MALA NOTA ES SANCCION POR NO HABER ESTUDIADO.

9. LAS EVALUACIONES EN GENERAL NO MOTIVAN A LOS ALUMNOS PORQUE EN ELLO ESTA EN JUEGO SU AUTOESTIMA.

2. EN LA PRUEBA OBJETIVA SE REPITEN LAS RESPUESTAS CORRECTAS, NO PERMITE AVERIGUAR SI EXISTEN OTRAS RESPUESTAS POSIBLES.

4. EL DISEÑO DE EVALUACION ES DE EXCLUSIVA RESPONSABILIDAD DEL MAESTRO, PUES EL ES EL QUE ENSEÑA Y EL ALUMNO ES EVALUADO.

6. LAS CALIFICACIONES LES ENTREGAN A LOS ALUMNOS CERTEZAS Y FORTALECEN SU AUTOESTIMA.

8. «QUE LATA TENEMOS PRUEBA», ESTA ES UNA AFIRMACION DE UNA MINIMA PARTE DEL ALUMNADO.

10. ES MUY BUENO HACER EVALUACIONES SORPRESAS: «TODOS SAQUEN UNA HOJA».

11. LA EVALUACION MOTIVA PORQUE ES UN PROCESO DE RETROALIMENTACION.

13. LA EVALUACION CONSIDERA LO COGNITIVO, LO AFECTIVO Y LA CAPACIDAD DE ACCION DEL ALUMNO.

15. LA EVALUACION MIDE EL TRABAJO PERSONAL DEL ALUMNO Y LA LLEGADA DEL TRABAJO DEL PROFESOR.

17. UNA BAJA CALIFICACION DESTACA LO QUE NO HA APRENDIDO EL ALUMNO Y REFUERZA LA AUTOESTIMA DESAFIANDOLO A SUPERARSE.

19. LA COPIA ES DEMOSTRACION DE DESHONESTIDAD, POR LO TANTO EL ALUMNO MERECE UNA CALIFICACION MINIMA.

12. LA EVALUACION DEBE MEDIR CUANTO CONOCEN LOS ALUMNOS.

14. LA EVALUACION ESTA RELACIONADA CON LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJES, QUE YA HAN SIDO CONOCIDOS E INTERNALIZADOS POR LOS ALUMNOS.

16. REPETIR DE CURSO POR RENDIMIENTOS DARLE OTRA OPORTUNIDAD AL ALUMNO.

18. LA EVALUACION A LO LARGO DEL SEMESTRE SE UTILIZA PARA OBSERVAR LOS CAMBIOS DEL ALUMNO Y DESARROLLAR ESTRATEGIAS PARA MEJORAR.

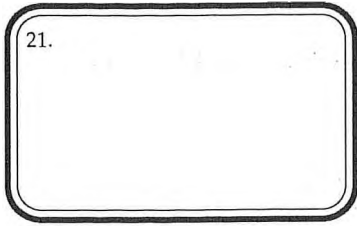
20. DOS ALUMNOS DE MARZO A JUNIO OBTIENEN LAS SIGUIENTES CALIFICACIONES:

A) $1-2-3-4-5-6-7 = 4.0$

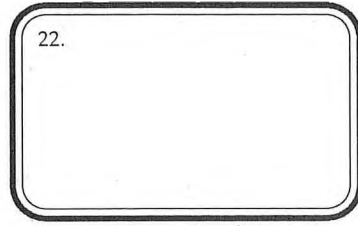
B) $7-6-5-4-3-2-1 = 4.0$

AMBOS ALUMNOS SON REGULARES, LA NOTA SIEMPRE EXPRESA UNA SITUACION DE APRENDIZAJE.

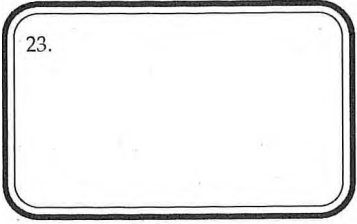
21.



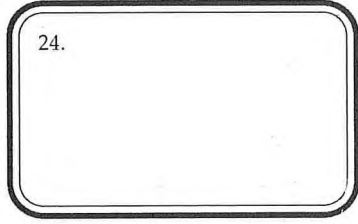
22.



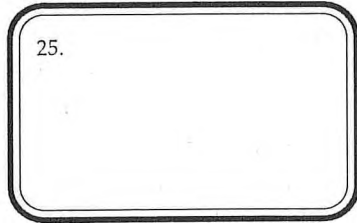
23.



24.



25.



MATERIAL DE APOYO:

EVALUACION DEL APRENDIZAJE EN DERECHOS HUMANOS

(actividad 2.)

I. Evaluar en Educación en Derechos Humanos:

Una situación problemática.

A pesar de que se define la evaluación como un proceso destinado a obtener información que permita tomar decisiones acertadas, en el medio escolar chileno generalmente se la restringe a la mera calificación.

Esta concepción del proceso evaluativo termina orientando de hecho la totalidad de la tarea educativa, poniendo en juego muchos valores y llegando incluso a perturbar, muchas veces, el desarrollo de un estilo de convivencia que resulte dignificante para el profesor y los alumnos y alumnas.

- * Entender la evaluación como una calificación que posibilita o niega la promoción, representa un mecanismo de control social; además, fomenta el individualismo, perjudicando el desarrollo de actitudes solidarias.
- * Exigir una sola respuesta para acreditar el logro de los objetivos -de acuerdo a la curva normal- significa institucionalizar el aprendizaje en un recorrido igual para todos, desconociendo la originalidad del ser humano, lo que atenta contra la libertad.
- * El ritual solemne de la «cultura de las calificaciones» y el misterio que éstas envuelven para los alumnos, transforma la escala de notas en un dogma inmutable, que provoca muchas injusticias, a pesar de que se trata de una escala convencional (por lo tanto, arbitraria) y que cada profesor le da una significación propia a las calificaciones.
- * Se pone en duda el valor de la verdad cuando el sistema obliga, por autodefensa, a inventar soluciones como la copia.
- * Este sistema perjudica el desarrollo de la autodisciplina y de los hábitos de estudio (por ejemplo, postergar controles o pruebas) y lleva a que los alumnos sólo valoren aquello que se califica terminando por reducir el proceso de aprendizaje a estudiar para dar pruebas.

Por otro lado, el Programa de Formación en Derechos Humanos para la Escuela -como toda acción educativa que pretende formar actitudes- enfrenta, además, una serie de limitaciones para evaluar los aprendizajes.

- * Una actitud se desarrolla y manifiesta en el tiempo; por lo tanto su logro sólo se puede identificar en el largo plazo.
- * Normalmente la evaluación se relaciona con los objetivos de una unidad

y aunque se sumaran todas estas evaluaciones no se podría saber si se han alcanzado opciones profundas de respeto a los derechos humanos.

- * Una actitud se evalúa en la realización de acciones, las que se ejecutan, la mayoría de las veces, fuera de los muros de la escuela.

- * El componente afectivo suele pesar más que la información al momento de decidir (pensemos en el machismo o en los fumadores); por lo tanto, la práctica usual de diagnosticar sólo el manejo de información resulta insuficiente.

- * El temor a ser demasiado arbitrario al calificar dominios que comprenden valoraciones, suele paralizar al profesor, que termina por no hacerlo.

II Una evaluación coherente con el espíritu de educar en derechos humanos

El diagnóstico anterior puede ser tomado como una realidad paralizante o como un desafío a la creatividad. Si nos ubicamos en esta segunda vertiente - aunque aceptemos los límites con realismo- nos acercaremos a un concepto de evaluación respetuosa de la dignidad del alumno:

- * Evaluando las situaciones de aprendizaje (las unidades), en directa relación con los objetivos, poniendo a prueba la capacidad para ejecutar acciones relacionadas con éstos.

- * Aceptando que muchos objetivos se pueden evaluar, de un modo grupal o colectivo, especialmente si tienen connotaciones solidarias; si estos medios fallan es por falta de orientación adecuada por parte del profesor.

- * Diseñando procedimientos que compatibilicen las culminaciones que imponen los cortes trimestrales, semestrales o anuales con los ritmos y diferencias individuales y grupales.

- * Considerando no sólo los resultados, sino también el proceso.

- * Dando a conocer oportuna y claramente las reglas del juego que se emplearán para evaluar los resultados obtenidos.

- * Planificando desde un principio la realización de empresas colectivas con los alumnos y las alumnas, que permitan evaluar el logro de conductas más complejas a través del tiempo.

Esto supone usar medios variados para poner a prueba el aprendizaje y utilizar adecuadamente la información obtenida en el proceso evaluativo.

EVALUACION DEL APRENDIZAJE EN DERECHOS HUMANOS

1. Usar medios variados para poner a prueba el aprendizaje

Habitualmente «la prueba» se la relaciona con un control escrito. Tanto es así que los profesores que usan otros medios para poner a prueba el aprendizaje suelen decir «yo no tomo pruebas».

El horizonte se ensancha notablemente si la evaluación considera el máximo de experiencias de aprendizaje, utilizando los instrumentos más apropiados para evaluar las capacidades que se quiere someter a prueba y la etapa del proceso del aprendizaje en que se esté. Las mayores limitaciones estarán, indudablemente, en poder diagnosticar la realización de acciones, pero incluso esto es posible si observamos por lo menos como se aplica a la vida la comprensión obtenida del problema.

En el cuadro que se presenta a continuación se muestran algunos medios susceptibles de usar para registrar el logro de diferentes capacidades que se ponen en juego durante el proceso de aprendizaje.

Proceso del aprendizaje	Capacidades en juego	Ejemplos de medios evaluativos
1. Percibir que se enfrenta un problema	Observar Preguntar Plantear problemas Retener en la memoria	Pautas e informaciones de observación. Pautas e informes de entrevistas o encuestas.
2. Comprensión del problema	Dominar fuentes de conocimiento Analizar sintetizar	Informes o desarrollo de guías. Interrogaciones orales y escritas basadas en preguntas(*) Interrogaciones(*) orales y escritas basadas en preguntas abiertas (*) Desarrollo de guías. Esquemas y resúmenes.

Existen algunos medios que son globalizadores de estas capacidades (por ejemplo, desarrollo de proyectos o de investigaciones). Por su carácter totalizador exigen de mayor orientación para su ejecución y que los criterios con que se evaluarán sean planteados con anterioridad y mucha claridad.

(*) Las preguntas de una interrogación oral o escrita.

Preguntas cerradas

Respuesta simple

Verdadero/Falso

Selección múltiple

Completación

Términos pareados

Ordenamiento

Analogías

Preguntas abiertas

Comparaciones o relaciones

Ubicar causas o efectos de fenómenos físicos o sociales.

Explicación del significado de un texto, ilustrar, ejemplificar o aplicar principios o leyes.

Organizar datos o hechos.

NOTA: No olvidemos que las preguntas-adivinanzas son útiles sólo en los concursos de TV.

2. Utilizar adecuadamente la información obtenida

En nuestra realidad, un proceso evaluativo debería entregar información para tomar dos tipos de decisiones:

- a. Sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje, es decir, saber si se pueden continuar, si es necesario reforzar algunos objetivos o si es conveniente re-iniciar el proceso. En estos dos últimos casos, revisando los métodos, las actividades y los materiales, ya que los empleados anteriormente no parecen haber sido exitosos.
- b. Traducir en calificaciones los logros de aprendizaje (lo que suele ser el mayor dilema)

Sólo las interrogaciones basadas en preguntas cerradas pueden calificarse fácilmente en una escala. Los demás medios exigen listas de comprobación o pautas de cotejo, basadas en criterios pre-establecidos que sean dados a conocer al iniciarse el desarrollo de una unidad a los alumnos o alumnas.

III. Un proceso evaluativo como el descrito en la reglamentación vigente

El Reglamento de Evaluación y Promoción que rige en la actualidad (Decreto 146 de 1988) abrió las posibilidades para que cada establecimiento escolar definiera -dentro de un marco muy amplio- sus propias reglas del juego, dentro de un proceso participativo. El Director decide la planificación del proceso de evaluación y de todos los aspectos administrativos complementarios, tomando en cuenta la opinión del Consejo General de Profesores; estas decisiones se deben dar a conocer a los alumnos y a sus padres o apoderados al iniciar el año escolar. (Art. 2)

Se indica además, que las calificaciones deberán referirse sólo al rendimiento escolar (Art. 5), lo que, en buenas cuentas, quiere decir al logro de los objetivos del aprendizaje.

Si en este momento muchas escuelas persisten en prácticas tradicionales muy estrictas es porque ellas mismas las han reglamentado. Por lo tanto, la posibilidad de definir procedimientos alternativos está en las manos de la Dirección de los profesores.

UNIDAD 3: INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS DE LA ESCUELA

El objetivo de esta unidad es analizar la marcha que ha tenido la incorporación del tema de los derechos humanos en las escuelas se intercambiar las vivencias y sentimientos personales de los integrantes del grupo frente a esta situación.

Actividades

1. Trabajo grupal

El monitor invitará a formar grupos para desarrollar respuestas a las preguntas 1 y 2 que aparecen en la «Pauta Grupal para el Intercambio de Experiencias».

2. Plenario

En esta instancia se analiza el punto 3 de la pauta sobre los efectos que ha tenido en la Escuela el desarrollo del Programa.

MATERIAL DE APOYO:

PAUTA GRUPAL PARA EL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS

El programa considera que el tema de los derechos humanos se inserta explícitamente en una escuela, cuando en ella se incorpora a la reflexión y al quehacer cotidiano, el respeto a la dignidad de la persona, de acuerdo a lo establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Partiendo de esta premisa... ¡Analiza tu experiencia!

Para ir construyendo una historia común les pedimos que respondan las preguntas que aparecen a continuación:

1. ¿Qué ha pasado con la aplicación de las unidades?

2. ¿Qué ha aportado la aplicación de la unidad de los derechos humanos al desarrollo de tu tarea docente?

3. ¿Qué efectos ha tenido en la escuela el desarrollo del programa?

3.1 En los alumnos.

3.2 En los docentes directivos (directores, orientadores, jefes de UTP, inspectores:

3.3 En los otros profesores:

PAUTA GRUPAL PARA EL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS

3.4. En los padres y apoderados:

3.5. En las actividades extra-programáticas:

3.6 En otros aspectos:

4. ¿Cuáles han sido los principales logros?

5. ¿Han enfrentado dificultades?

¿Cuáles?

¿Cómo las están solucionando?

Integrantes del Grupo

UNIDAD 4: DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA

Esta unidad tiene como objetivo motivar el análisis de la disciplina escolar, las relaciones dentro de la escuela y las funciones que ésta debe cumplir a la luz de los derechos humanos, buscando los caminos para la acción en este ámbito.

Actividades

1. Trabajo grupal

La tarea aquí consistirá en llevar a cabo el juego «Una Escuela que Eduque los Derechos Humanos» con el material que se le entregue a cada grupo y según las instrucciones de la pauta para este juego.

2. Plenario

Luego del juego se hará una puesta en común sobre los caminos posibles para crear una escuela que eduque los derechos humanos.

3. Entrega de formatos

El capacitador entregará a cada participante las pautas para el desarrollo de los temas:

a. Proyecto Personal «Derechos Humanos en la Escuela».

b. Evaluación del Módulo La Escuela y los Derechos Humanos.

MATERIAL DE APOYO:

JUEGO «UNA ESCUELA QUE EDUQUE LOS DERECHOS HUMANOS»

(actividades 1 y 2)

Introducción:

Con este juego se pretende que analicemos nuestra escuela a la luz de los Derechos Humanos. Para eso estableceremos una discusión desde nuestra realidad diagnosticándolo, luego tratando de definir el ideal para posteriormente tratar de acercar lo real con lo ideal con estrategias posibles.

La discusión la centraremos en tres aspectos de nuestra escuela: la disciplina escolar, las relaciones internas dentro de la escuela y las funciones que se desarrollan en la escuela.

Para llegar a nuestro objetivo, utilizaremos una metodología que permite aprovechar la experiencia y el esfuerzo de todos los participantes.

Esto significa que cada grupo enfrentará con un ejercicio específico a cada aspecto, tres momentos:

1. Analizar lo real de la escuela;
2. Definir concretamente lo ideal de la escuela;
3. Estructurar caminos posibles para llegar de lo real a lo ideal.

Instrucciones generales:

- Constituir grupos de 10 personas como máximo y 6 como mínimo. Debe haber a lo menos tres grupos o tantos grupos múltiples de tres. Si el grupo es mayor de 30 personas, se pueden constituir 2 núcleos de 30 participantes cada uno (diez por grupo, o menos pero 6 mínimo).
- Cada grupo recibirá un material específico de un aspecto a analizar.
- Leer y clarificar instrucciones específicas del primer momento (LO REAL).
- Desarrollar actividades del primer momento; tiene cada grupo una hora para ejecutar estas actividades.
- Pasado este lapso, cada grupo entrega a otro su trabajo, y a la vez recibe el trabajo de otro (El 1 al 2, el 2 al 3, el 3 al 1).
- El grupo conoce lo realizado por el otro grupo, luego ejecuta las

actividades del segundo momento. Una vez que ha leído y clarificado las instrucciones (LO IDEAL) tienen una hora para estas actividades.

- Luego de este lapso entrega este trabajo, junto a lo recibido, al mismo grupo, que le entregó el anterior momento. Va a recibir un trabajo.
- Conoce y analiza lo planteado por ambos grupos previamente por ese aspecto.
- Leer y clarificar las instrucciones del tercer momento (LO POSIBLE).
- Realiza las actividades de este tercer momento. Tiene una hora y media para hacerlo.
- Luego, cada grupo dará cuenta en el plenario sobre lo realizado en este tercer momento, es decir los caminos posibles para acercar lo real con lo ideal.

PRIMER ASPECTO: LA DISCIPLINA

Primer Momento: LO REAL

Tiempo : 1 hora

Objetivo : Diagnosticar la disciplina en la escuela,
lo que realmente sucede.

1. El grupo recibirá dos sets de tarjetas iguales con afirmaciones sobre la disciplina escolar.
2. Además, recibirá un tablero con dos secciones (LO REAL, LO IDEAL) y tres clasificadores (Verdadero, Verdad a media, Falso).
3. El grupo coloca un mazo de tarjetas en el lugar señalado como lo real.
4. Por turno, cada participante saca una tarjeta, la coloca en el clasificador correspondiente dando razones.
5. Terminado el mazo, el grupo puede discutir algunas clasificaciones y, por consenso, las cambia. Recordamos que estamos diagnosticando lo real de la disciplina escolar.
6. Por último, pega en el tablero las tarjetas LO REAL, tal como las clasificaron.

TABLERO DEL JUEGO «LA DISCIPLINA EN LA ESCUELA»

TARJETAS LO REAL			
	Verdadero	Verdad a medias	Falso
L O R E A L			
L O I D E A L			
TARJETAS LO IDEAL			

TARJETAS JUEGO DISCIPLINA

1. EN LA DISCIPLINA LA OBEDIENCIA ES UNA CONDICION DE LOGRO, EL ACATAMIENTO A LA AUTORIDAD ES FUNDAMENTAL.

2. LAS NORMAS NO SE DISCUTEN, SON DE EXCLUSIVA RESPONSABILIDAD DEL PROFESOR, QUIEN TIENE EL ROL DE EDUCADOR Y ORIENTADOR EN LA SALA DE CLASES.

3. LA PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS EN LA CREACION DE UN REGLAMENTO DISCIPLINARIO POSIBILITA EL MEJOR CUMPLIMIENTO DE EL.

4. EN EL CONTEXTO DISCIPLINARIO LA SANCION DE UNA NORMA GENERA MIEDO EN LOS ALUMNOS, Y EL MIEDO LOS OBLIGARA A EVITAR, A INHIBIR O A MODIFICAR UNA CONDUCTA DETERMINADA. EL MIEDO, EN CONSECUENCIA, ES UN UTIL MEDIO DE APRENDIZAJE.

5. EL PERFIL DISCIPLINARIO DE ANOTACIONES NEGATIVAS Y POSITIVAS ESTA ORIENTADO A AMPLIAR LAS POSIBILIDADES DE ALCANZAR EFICIENCIA EN LA RESOLUCION DE PROBLEMAS.

6. LAS ANOTACIONES NEGATIVAS CONTRIBUYEN EN LA ALUMNA O EL ALUMNO AL DETERIORO DE LA AUTOESTIMA Y QUIEBRAN LA CONFIANZA DE SUS CAPACIDADES Y POTENCIALIDADES, AFECTANDO EL RESPETO DE SU VALOR COMO PERSONAS Y CREANDOLE DE MANERA PROGRESIVA Y SISTEMATICA UN SENTIMIENTO DE FRACASO.

7. LA DISCIPLINA ES EL RESULTADO DE LA INTERIORIZACION DE UN CRITERIO, PROPUESTO DESDE UNA ACTITUD DEMOCRATICA, ES DECIR CON RESPETO Y JUSTA NEGOCIACION ENTRE LOS ALUMNOS Y SUS PROFESORES.

8. LA DISCIPLINA ES EXPRESION DE LA RELACION COTIDIANA NO BASADA EN LA SOSPECHA O EL TEMOR, SINO EN LA AFIRMACION DE NUESTRAS CUALIDADES, LOGROS Y ESPERANZAS.

9. LA DISCIPLINA INTEGRAL MANERA DE PERCIBIR LA VIDA DEL NIÑO, DEL ADOLESCENTE, CON LA DEL ADULTO.

10. LA DISCIPLINA DESCANSA EN DETERMINADAS PREMISAS QUE PLANTEA EL PROYECTO EDUCATIVO DE CADA COMUNIDAD EDUCACIONAL.

11. LA DISCIPLINA ESTA ENCARGADA DE SUPERVISAR LA CONDUCTA DE LOS ALUMNOS PARA QUE ESTAS SEAN ACORDES A LAS NORMAS PLANTEADAS.

13. LA DISCIPLINA VA UNIDA A LA SANCION, YA QUE A PARTIR DE ELLA ES POSIBLE EJERCER EL CONTROL NECESARIO A LOS ALUMNOS, Y DE ESTA FORMA EDUCARLOS.

15. LA DISCIPLINA DEBE BUSCAR UNA INTERRELACION DE MANERA AUTENTICA, INTEGRANDO AFECTOS Y PENSAMIENTOS VINCULADOS AMBOS A LA EXPRESIVIDAD VERBAL Y CORPORAL DE LOS ALUMNOS.

17. LOS CURSOS DESORDENADOS Y BULLICIOSOS SON INDISCIPLINADOS, YA QUE NO SE PERMITE UN DESARROLLO INTEGRAL DEL ALUMNO Y BUENAS CONDICIONES DE APRENDIZAJE.

19. CADA SEMESTRE SE REALIZA UNA REUNION EVALUATIVA DE DISCIPLINA. A ELLA ASISTEN PROFESORES, ALUMNOS Y APODERADOS, TODOS CON DERECHO A VOZ Y VOTO.

12. UNA DISCIPLINA DEBE SER DIALOGANTE Y BUSCAR ESTRATEGIAS DE ENCUENTRO ENTRE LOS ALUMNOS Y LA AUTORIDAD.

14. LA DISCIPLINA VA UNIDA AL DESARROLLO LUDICO, EN ESTE SENTIDO PLANTEA METAS, Y A PARTIR DE ELLAS SE CREA UN ORDEN, SE ACUERDAN LAS REGLAS Y SE PONE EN TENSION HACIA EL OBJETIVO CON ENERGIA, IMAGINACION, TENACIDAD Y SIN SALIRSE DE LOS LIMITES ACORDADOS.

16. LA DISCIPLINA ESTA RELACIONADA CON LA LIBERTAD, ES EL TRANSITO DE LA SANCION A LA CREACION.

18. LA IRRESPONSABILIDAD ES RESPONSABILIDAD DEL ALUMNO, POR LO TANTO INCURRIR EN ESTE HECHO MERECE SANCION PARA QUE APRENDA A SER RESPONSABLE.

20. LA DISCIPLINA ESTA RELACIONADA CON LAS METAS DE CADA COMUNIDAD EDUCATIVA, CON LAS METAS DE LOS PADRES Y CON LAS METAS DE LOS ALUMNOS.

21.

22.

23.

24.

25.

Segundo Momento: LO IDEAL

Tiempo : 1 hora

Objetivo : Determinar cómo debería ser idealmente la disciplina escolar a la luz de los derechos humanos.

1. Colocar el mazo de tarjetas (el mismo utilizado en el momento anterior), en el lugar señalado con LO IDEAL.
2. Realizar el mismo procedimiento anterior, colocando la tarjeta por turno, y luego el grupo por consenso las ubica definitivamente. Por último las pega en el tablero en la sección LO IDEAL.

Tercer Momento:

Tiempo : 1 hora y 30 minutos.

Objetivo : Establecer un camino de acción para construir un
 amento disciplinario consecuente con los derechos humanos.

1. Leer y comentar el tablero con las tarjetas distribuidas por los grupos anteriores.
2. Escribir una definición de disciplina, a la luz de los derechos humanos. Será el marco para la acción siguiente. No debe tener más de 10 líneas.
3. Establecer las tareas, responsables y cronograma para elaborar un reglamento disciplinario consecuente con los derechos humanos.
4. Completar la hoja de Planificación que se les ha entregado.

Carta de Planificación Reglamento Disciplinario

Definición de Disciplina _____

Nº	Tarea	Responsable	Fechas

SEGUNDO ASPECTO: LAS RELACIONES INTERPERSONALES.

Primer Momento: LO REAL

Tiempo : 1 hora

Objetivo : Diagnosticar cómo se dan las relaciones
interpersonales dentro de la escuela.

1. El grupo recibe un tablero donde está un esquema con las relaciones posibles dentro de la escuela.
2. Recibe fichas con 5 calificaciones posibles de estas relaciones. El grupo, por consenso, debe colocar en cada relación una calificación en el espacio correspondiente.
3. Una vez acordado todo, deben pegar esas calificaciones.

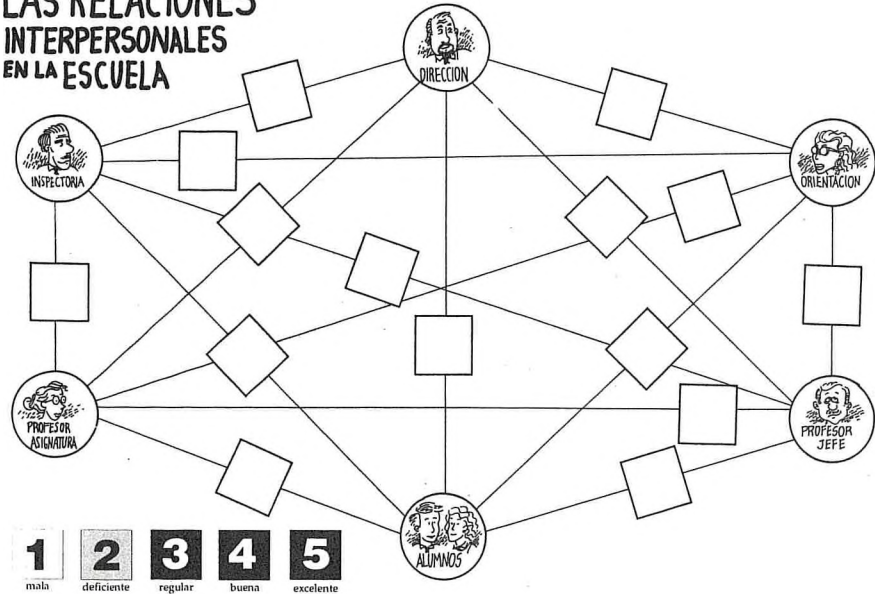
TARJETAS JUEGO «LAS RELACIONES INTERPERSONALES»

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

TABLERO DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

**LAS RELACIONES
INTERPERSONALES
EN LA ESCUELA**



Segundo Momento: LO IDEAL

Tiempo : 1 hora

Objetivo : Determinar cómo deberían ser las relaciones interpersonales dentro de la escuela, a la luz de los derechos humanos.

1. Analizar las calificaciones expuestas en el tablero por el grupo anterior.
2. Tomar aquellas que tienen calificaciones 3, 2 ó 1.
3. En la pauta de LO IDEAL, señalar cómo deberían ser esas relaciones de acuerdo a los aspectos allí señalados. Esto debe ser por consenso.
4. Escribir en la pauta lo concluido por el grupo.

PAUTA DE RELACIONES INTERPERSONALES:

LO IDEAL

A partir del diagnóstico de lo real, propongamos LO IDEAL. Seleccionemos 4 relaciones.

A) ACTORES: 1)

2)

B) CALIFICACION OBTENIDA:

número

letras

C) Describan cómo debería ser la relación entre estos dos actores para que sea consecuente con los derechos humanos.

Considere:

- factores que ayuden (externos)
- entrega de cada uno a la relación.

Relación Ideal	con:

Tercer Momento: LO POSIBLE

Tiempo : 1 hora y 30 minutos

Objetivo : Establecer un camino de acción para lograr relaciones interdisciplinarias consecuentes con los derechos humanos.

1. Leer y comentar el trabajo de los dos grupos anteriores.
2. Establecer actividades posibles a realizar de aquí a fin de año, para mejorar las relaciones en la escuela. Para esto se deben centrar en aquellas relaciones que obtuvieron una calificación de 3, 2, ó 1 y que el grupo anterior señaló el ideal.
3. Llenar la pauta de planificación, en todos sus aspectos, una pauta por relación a mejorar.

PAUTA: RELACIONES INTERPERSONALES:
LO POSIBLE

Objetivo	Actividad	Tiempo	Evaluación

Tercer Aspecto: Las Funciones en la Escuela

Primer Momento: LO REAL

Tiempo : 1 hora.

Objetivo : Diagnosticar las funciones que se realizan en la escuela.

1. El grupo recibe un tablero «escuela», donde se señalan las funciones escolares.
2. En este tablero analizaremos lo REAL de las funciones escolares. El grupo, en conjunto debe completar cada función.
3. Al completar cada función se debe tener en cuenta lo que **realmente** hace la función analizada, no lo que dice el reglamento.

TABLERO JUEGO «LAS FUNCIONES EN LA ESCUELA» (LO REAL)

La dirección de la escuela en la REALIDAD tiene por función:	La UTP de la escuela en la REALIDAD tiene por función:
La INSPECTORIA de la Escuela en la REALIDAD tiene por función:	EL CONSEJO DE PROFESORES en la REALIDAD tiene por función:

Segundo Momento: LO IDEAL

Tiempo : 1 hora

Objetivo : Determinar cómo deberían ser las funciones escolares para que apoyen la Educación en Derechos Humanos.

1. Analizar lo escrito por el grupo anterior en relación a lo real de las funciones.
2. En este tablero analizaremos lo IDEAL de las funciones escolares a la luz de los derechos humanos. El grupo deberá completar estas funciones pensando en cómo debería ser esa función para apoyar la educación en derechos humanos.

TABLERO JUEGO «LAS FUNCIONES EN LA ESCUELA» (LO IDEAL)

La Dirección a la luz de los Derechos Humanos debería tener por función:	La UTP a la luz de los Derechos Humanos debería tener por función
La INSPECTORIA a la luz de los Derechos Humanos debería tener por función:	EL CONSEJO DE PROFESORES a la luz de los Derechos Humanos debería tener por función:

Tercer Momento: LO POSIBLE

Instrucciones: LO POSIBLE

Tiempo : 1 hora 30 minutos.

Objetivo : Establecer un camino de acción para que las funciones de la escuela apoyen la Educación en Derechos Humanos.

1. Leer y analizar los tableros de LO REAL Y LO POSIBLE redactados por los grupos anteriores.
2. Establecer acciones a realizar para acercar las funciones escolares a lo ideal.
3. Completar pauta de planificación.

PAUTA: FUNCIONES ESCOLARES: LO POSIBLE

Objetivo	Actividad	Tiempo	Evaluación

UNIDAD 5: PROYECTO PERSONAL PARA LOS DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA

El objetivo de esta unidad es proponer estrategias de inserción de la temática de los derechos humanos en la escuela.

Actividades

1. Elaboración de un proyecto personal de derechos humanos en la escuela.
2. Luego se propone una evaluación para verificar aciertos y obstáculos en el proyecto personal.

MATERIAL DE APOYO:

PROYECTO PERSONAL DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA

Nombre del Profesor _____

Colegio _____

Localidad _____

Descripción de la actividad realizada en la escuela

Destinatarios (profesores, alumnos, directivos)	Áreas de trabajo
	Relaciones interpersonales
	Disciplina
	Funciones en la Escuela

Fecha de realización _____

1. ¿Qué implicancias educativas en derechos humanos visualizas como logro de la actividad?

2. ¿Qué reacciones produjo en los destinatarios el trabajar el tema de los derechos humanos?

EVALUACION:

Finalmente, es necesario evaluar el presente módulo de capacitación.

**EVALUACION MODULO «LA ESCUELA Y LOS
DERECHOS HUMANOS»**

(actividad 3.b)

Para poder perfeccionar nuestra labor de capacitación, necesitamos conocer su opinión acerca del desarrollo del taller, tanto de sus aspectos generales como de las actividades mismas. Para esto le solicitamos que marque con una cruz (X) en el espacio que mejor representa su opinión sobre el aspecto evaluado.

	M.B	B.	R.	M.
1. El clima del grupo				
2. La organización del taller				
1. Video y reflexión "Derechos del Niño"				
2. Evaluación en Derechos Humanos				
3. Intercambio de experiencias				
4. Juegos "Derechos Humanos en la Escuela"				
5. Plenario. Conclusión juegos rotativos.				

Si desea explicar alguna de sus respuestas, hágalo en este espacio:

IV. Módulo

EL EDUCADOR

Este Módulo debe ser introducido con una dinámica de reencuentro que permita generar un ambiente de confianza. En segundo lugar, es necesario ubicar el Módulo en el proceso de formación, a través de una explicación contextualizada, si deseamos realizarlo en forma completa.

Contenidos:

Unidad: Sensibilización del educador

Unidad: Perfil del educador en derechos humanos

Unidad: Juicio al proceso de capacitación

Unidad: Compartiendo nuestras vivencias

Unidad: Evaluación

UNIDAD 1: SENSIBILIZACION DEL EDUCADOR

El objetivo es reflexionar sobre las implicancias del compromiso personal con los derechos humanos en el quehacer educativo.

Actividades

1. Motivación.
2. Lectura personal «Carta a un grupo de audaces que quiere educar en derechos humanos».
3. Trabajo grupal: diseñar post lectura tres llamados a la acción que se propongan los participantes después de la lectura del texto (slogan).
4. Escribirlos en cartulinas.
5. En el plenario se ponen en común.

MATERIAL DE APOYO :

CARTA A UN GRUPO DE AUDACES QUE QUIERE EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS

Las Piedra, 28 de enero de 1991

Queridos compañeros del equipo de Educación:

Una vez me pidieron para sus colegas una conferencia sobre la educación para los derechos humanos y las características que debe tener quien se propone esa tarea. Ahora me piden un artículo para la revista de Educación. La verdad es que tanto en aquel momento como en éste, he sentido cierto malestar y perplejidad ante el requerimiento. Por eso la conferencia pedida se convirtió en una charla de amigos y el artículo, que se supone concienzudo, meditado y erudito, se convierte en una carta personal. Es que la cosa sólo da para un tono coloquial y modesto. No puedo enfrentar la temeridad de encarar el tema que me propone de otra manera. Por eso, antes mis disculpas más sinceras.

Y empiezo por justificarme. Lo que sucede es que el tema de las características que tiene que tener el educador en derechos humanos y la educación para ese fin es imposible encerrarlos en una reflexión. Menos aún en un cuerpo doctrinal o de principios. La perplejidad de cada uno de nosotros, al menos la mía (y supongo que la de ustedes también por haberme pedido esto) se antepone aún a la proposición de «educar», que nos complica aún más las cosas. Creo que fue Freud quien dijo en una ocasión a Teodor Reik que «hay tres tareas imposibles: gobernar, educar y curar». Supongo que Freud estaba convencido de que se necesitaba una buena dosis de insensatez para encarar cualquiera de esas tareas. En cuanto a gobernar, no se precisa mucha agudeza para darse cuenta del destino de quienes se lo han propuesto (y de sus gobernados...). Respecto del educar me imagino que tienen tantos argumentos como yo. Y en cuanto al curar, salvo que se sea un médico muy joven e inexperto, especialmente frente a los pacientes psicóticos, la vida (o la muerte) les habrá ya despojado de esa primera sensación de omnipotencia cuando ponen el título de «Doctor» ante el dintel del consultorio.

Y educar siempre es, si cabe, mucho más difícil que gobernar a seres humanos y curarlos de sus enfermedades. Es infinitamente más fácil recibirse de doctor en ciencias aplicadas que de «doctor en humanidad». Entre otras cosas porque aquí hay que empezar por el huevo y la gallina a la vez. ¿Quién

educa en derechos al educador? Estamos ante el medio de aquella insensatez que me impedía responder a su pedido. Porque educar simplemente es estar, educando de tal manera que por el hecho de estar uno ante alguien ese otro pueda sentirse afectado y modificado en el plano de la persona en el que el educador se había situado. En sencillo, esto quiere decir aquello del sabido Paulo Freire de que «nadie se educa solo», y más aún que «nadie educa a nadie»... que «los seres humanos se educan en comunión». Menudo problema este, que se agranda infinitamente cuando el «educar» lo adjetivamos con el «en derechos humanos».

Se habrán dado cuenta de que estamos mucho más allá del tema de la mera información y de la «instrucción» sobre los derechos humanos. Quizás sea más accesible, aunque nunca fácil, transmitir información sobre ellos, su historia, el contenido de la Declaración Universal, las Convenciones. Pero educar es otra cosa. Educar es modificar las actitudes y las conductas. Es afectar los corazones, los estilos de vida, las convicciones. Y es evidente que esto no puede hacerse sino en el sentido de las actitudes del propio educador (en el entendido de la comunión que les decía recién de educador-educando). No podemos concebir el proceso educativo más que como una especie de empatía, de mimesis de actitudes entre ambos sujetos del proceso educativo.

Y esto me lleva a sospechar que la educación siempre será una tarea de carácter ético o no será. Y no me estoy refiriendo ahora a una ética de la educación, que habla sólo de la cuestión de no simular lo que es educar, ni siquiera de la autenticidad de las actitudes que se pretende transmitir, sino que estoy pensando en que no puede haber otra educación más que la educación ética. Por la sencilla razón de que lo que se pretende es insuflar en el corazón de los otros las actitudes que refleja mi estructuración personal sobre la columna vertebral de los derechos humanos. Se darán cuenta de que esto no es racional.

Educar es eso, hacernos y convertir a los demás en vulnerables al amor. Transmitir actitudes sólo se puede hacer desde esa mutua vulnerabilidad, donde el amor se vive seriamente y naturalmente. Porque será inútil decir que no miento; habrá simplemente que decir la verdad, ser veraz; lo eficaz no será predicar la tolerancia, sino ser simplemente tolerante.

Como ven, he intentado decirles cuál es mi actual y parcial captación de la cuestión. Y esto después de tanta lucha y tanto polvo del largo camino del que estamos de vuelta de muchas cosas. Perdónenme que no les escriba el artículo que me pidieron ni les pueda hacer reflexión más formal sobre su pregunta. No

quiero caer otra vez en las tonterías que antes decía con facilidad o inconciencia, porque eran imposibles de practicar, eran pura retórica irónica. Me era fácil decir «ámense los unos a los otros». Pero, ¿cómo se podrá amar como resultado de un mandato o de una ley? Sería todo muy lindo y muy fácil si eso fuera practicable. Pero como la experiencia me dice que no lo es, entonces lo que diga es como una fenomenal cursilería. Y como son amigos, me evito caer en algo irritante por lo que tendría de hipocresía, de mascarada y de autoengaño.

Lo que creo les quedará claro es que educar para los derechos humanos parece que nos obliga a reconocer que la cuestión no es simple, que es en sí misma un problemón y que tenemos que seguir buscándole la vuelta. No cuento (ni lo puedo pretender) con la posibilidad de encerrar todo este asunto en un programa pedagógico, ni mucho menos en un conjunto de recetas. Tengo, es verdad, una imagen del hombre nuevo y de la mujer nueva, que expresé en un conjunto de recetas. Tengo, es verdad, una imagen del hombre nuevo y de la mujer nueva, que expresé en un escrito que ustedes conocen. Trato de aproximar a esas convicciones la abollada imagen que ustedes y tantos amigos pueden y deben tener de mí. Quizás sea ese escrito lo que les puede servir mejor para la revista y lo que me dispensa de alargarme y que concluya aquí mi carta. Ojalá cada cual se meta en este baile con coraje, entusiasmo y seriedad de acuerdo con su buen entender y su mejor corazón y buena fe

Chau, amigos, quizás la próxima me pidan algo más simple y tenga mejor suerte. Mientras tanto no se den por vencido en intentar esto tan lindo: un abrazo.

Luis Pérez Aguirre
(Uruguayo)

UNIDAD 2: PERFIL DEL EDUCADOR EN DERECHOS HUMANOS

Se pretende definir cuáles son los rasgos que deben caracterizar a la persona que educa en derechos humanos.

Actividades

1. Respuesta individual a la pauta «Perfil del Educador en Derechos Humanos». Cada persona debe realizar una selección de características.
2. Trabajo grupal. Se realiza la selección de cinco características.
3. Plenario: Poner en orden de prioridad las características elegidas.

MATERIAL DE APOYO:

PAUTA DEL PERFIL DEL EDUCADOR EN DERECHO HUMANOS

Frente a este listado de características que podría identificar el perfil de un educador preocupado de fomentar actitudes de respeto a los derechos humanos en la escuela:

1. Analizar cada uno de ellos (agregar una característica que no aparezca si lo cree necesario).
2. Seleccionar con una cruz las CINCO que sean más relevantes.

LISTADO DE CARACTERÍSTICAS:

1. Realizar actividades que le permitan a los alumnos conocer la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
2. Propone objetivos que posibiliten desarrollar actitudes de justicia libertad, verdad y solidaridad en los alumnos.
3. Está alerta para hacer respetar la dignidad de todos los miembros de la comunidad educativa.
4. Utilizar metodologías liberadoras que fomenten la actividad y la participación de los alumnos.
5. Se preocupa que el contenido de la Declaración de los Derechos Humanos se integre al proyecto educativo de su escuela.
6. Emplea una variedad de recursos didácticos.
7. Está preocupado que los alumnos se informen del acontecer sociopolítico y económico nacional e internacional.
8. Establece una relación pedagógica democrática, tolerante y respetuosa de su dignidad y de los alumnos.
9. Participar en las organizaciones del Magisterio.
10. Evalúa respetando las diferencias individuales.
11. Está abierto al diálogo y se preocupa de escuchar.
12. Desarrolla su creatividad para innovar.
13. Valiente para decir la verdad, sin temor al conflicto.
14. Se muestra consecuente entre lo que piensa, dice y hace.
15. Sensible y sin temor a expresar su afectividad.

DIAGNOSTICO DEL AVANCE LOGRADO

En esta etapa es necesario autoevaluar la situación en que se encuentran las personas y el grupo, ya que el desarrollo del Programa está finalizando.

Actividades

1. Se entrega a cada participante la pauta de autoevaluación «¿Cómo estamos?» para que la responda individualmente.
2. Se efectúa una tabulación para ser presentada posteriormente. Luego de la aplicación de esta pauta, se requiere identificar aciertos, vacíos y errores del proceso de formación.
3. Se da a conocer la tabulación del «¿Cómo estamos?». Comentario.
4. Formación de grupos. En grupos enviar una carta al equipo responsable de los talleres sobre los siguientes aspectos:
 - *Objetivos.
 - *Metodología.
 - *Actividades.
 - *Material de Apoyo.
5. En el plenario dan lectura y comentan las cartas.

MATERIAL DE APOYO: PAUTA DE AUTOEVALUACION**NOMBRE:** _____**TALLER:** _____

COMO ESTAMOS PARA	M.B	B .	R.	M.	Nota
1. Aplicar las Unidades desarrolladas por el programa.					
2. Crear nuevas unidades					
3. Orientar la metodología hacia el desarrollo de actitudes.					
4. Usar recursos didácticos que fomenten la actividad y la participación de los alumnos.					
5. Utilizar procedimientos evaluativos que sean dignificantes de los alumnos.					
6. Motivar a los docentes directivos para que apoyen el trabajo.					
7. Motivar a otros colegas para que se incorporen a esta iniciativa.					
8. Realizar actividades de educación en derechos humanos con los padres.					
9. Fomentar iniciativas para que se incorpore la preocupación por los derechos humanos en la comunidad educativa.					
10. Evaluar nuestro desempeño como educadores en derechos humanos.					

Comentario u observaciones:

UNIDAD 3: JUICIO AL PROCESO DE CAPACITACION

Para completar la evaluación del proceso desarrollado es necesario profundizar en algunos aspectos.

Actividades

1. Formación de grupos según funciones.
2. Preparación del juicio según instrucciones.
3. Realización del juicio.

MATERIAL DE APOYO:

PAUTA «JUICIO AL PROCESO DE CAPACITACION»

El propósito de esta actividad es **someter a juicio** los objetivos, la metodología, las actividades y los materiales utilizados en la **capacitación de docentes en derechos humanos**. Se trata de enjuiciar los aciertos, despistes, vacíos etcétera, que se le pueden imputar a la experiencia de formación vivida.

En el juicio participarán:

- Una corte integrada por el 10% del grupo de profesores participantes. Esta corte dirigirá el juicio y dictará sentencia.
- Un **equipo acusador**, encabezado por el fiscal. Este equipo lo integra el 20% del grupo de profesores participantes. Denunciará las deficiencias del proceso, apoyándose en algunos **testigos** y pruebas;
- Un **jurado**, constituido por el 50% del grupo de profesores participantes, deberá emitir un veredicto de inocencia o culpabilidad con sus respectivos matices, señalando los aciertos y errores del proceso, de acuerdo a las acusaciones y defensas escuchadas.

El juicio se realizará a través de tres pasos:

1. Presentación de la causa y alegatos de la acusación y la defensa.

2. Veredicto del jurado, a partir del análisis de las evidencias presentadas por ambas partes.
3. Sentencia del juez de acuerdo con el veredicto del jurado.

ACTUACION DE LA CORTE.

A. ANTES DEL JUICIO

- Eligen democráticamente un Presidente de la Corte y un Secretario.
- Preparan la presentación de la causa.

B. DURANTE LOS ALEGATOS

EL PRESIDENTE DE LA CORTE:

- Los inicia, presentando la causa (5 minutos), las partes en conflicto y el jurado, indicando el tiempo que tendrá cada parte para hacer su presentación:
- Breve exposición de los fundamentos de la acusación y de la defensa (5 minutos cada uno).
- A continuación tendrá 15 minutos cada parte para que fundamente sus cargos o descargos, con el apoyo de los testigos y pruebas.
- Finalmente, se dará un tiempo breve (5 minutos) a ambas partes para hacer descargos y un resumen de su presentación
- Entrega la palabra, en primer lugar, a la acusación.
- Mantiene el orden y la cordialidad en los alegatos.
- Al terminar, declara al tribunal en receso (30 minutos) para que el jurado pueda deliberar y preparar su veredicto.

EL SECRETARIO:

Toma notas de los aspectos más relevantes de los alegatos.

C. MIENTRAS DELIBERA EL JURADO

Revisan las notas tomadas por el Secretario para seleccionar antecedentes que se podrá tener en cuenta en el momento de dictar sentencia.

D. SENTENCIA

- * El presidente reabre la sesión y da la palabra al relator del Jurado para que dé a conocer el veredicto.
- * Tomando en cuenta lo expresado por el relator, la Corte dispone de 15 minutos para analizar el veredicto y dictar sentencia, centrado en las proyecciones del año 1992.

ACTUACION DEL EQUIPO ACUSADOR.

A. ANTES DEL JUICIO

- * Preparan una **acusación de ineficiencia del proceso de formación**, incluyendo los testimonios de los testigos, clarificando cual será el apoyo que cada testigo dará a esta acusación y las pruebas que se presentarán. Disponen de 45 minutos.
- * Eligen democráticamente un Fiscal que los representará.

B. DURANTE LOS ALEGATOS

- * Habrá 5 minutos para exponer brevemente los fundamentos de la acusación. Luego lo hará la defensa
- * A continuación, tendrán 15 minutos para fundamentar los cargos con el apoyo de los testigos y pruebas.
- * Escucharán la presentación de la defensa.
- * Luego, el juez dará un tiempo breve para replicar a la defensa, presentar descargos y hacer un resumen que oriente el trabajo del jurado.

ACTUACION DEL EQUIPO DEFENSOR.

A. ANTES DEL JUICIO

- * Preparan una **defensa de los logros del proceso de formación**, incluyendo los testimonios de los testigos, clarificando cual será el apoyo que cada testigo dará a esta defensa y las pruebas que se presentarán. Disponen de 45 minutos.

- * Eligen democráticamente al abogado defensor que los representará.

B. DURANTE LOS ALEGATOS

- * Habrá 5 minutos para que la acusación exponga brevemente sus fundamentos. Luego lo hará la defensa en igual tiempo
- * A continuación, escucharán a la acusación, que tendrá 15 minutos para fundamentar sus cargos .
- * Luego, en 15 minutos deberán presentar la defensa con el apoyo de los testigos y pruebas
- * Finalmente, el juez dará un tiempo breve al fiscal acusador para replicar a la defensa, y al abogado defensor para que presente descargos y haga un resumen que oriente el trabajo del jurado.

ACTUACION DEL JURADO

A. ANTES DEL JUICIO

- * Elige un **presidente** del jurado que dirigirá su trabajo y un **relator**, que redactará y leerá el veredicto.
- * Prepara un procedimiento para seguir los alegatos (cosas en que habrá que fijarse, quienes toman notas de los argumentos de la acusación y quienes de la defensa, etcétera).

B. DELIBERACION DEL JURADO (30 minutos)

Terminados los alegatos, se revisan las observaciones de los miembros del jurado y se elabora el veredicto, indicando si el proceso de formación es:

- culpable y los factores que se tomaron en cuenta para condenarlo;
- inocente y las recomendaciones se le hacen para evitar que se repitan las acusaciones efectuadas.

C. SENTENCIA

El relator fundamenta y lee el veredicto.

OBSERVACIONES AL JUICIO

1. Hacer una buena motivación del juicio que evite:

Caer en cuestiones formalistas de la estructura del juicio, una corte tipo norteamericana.

Análisis personalistas de juicios ajenos a la tarea a desarrollar; por ejemplo rencillas personales de los participantes, cuestiones puntuales de organización que no tocan el fondo del proceso.

2. Clarificar muy puntualmente que el objetivo del proceso es enjuiciar el plan de formación en su totalidad, y para eso proponemos dividirlo en cuatro aspectos:

- revisión de objetivos
- metodología
- actividades
- materiales

UNIDAD 4: COMPARTIENDO NUESTRAS VIVENCIAS

Junto con evaluar, también es esencial compartir cualitativamente lo que ha significado este Programa para los participantes. Para ello es importante que los educadores puedan expresar la experiencia vivida.

Actividades

- Se forman grupos de 4 personas, se le entrega a cada uno un instructivo de la actividad: «Expresando Nuestras Vivencias»
- Trabajo grupal según instrucciones.
- Puesta en común de la producción grupal.

MATERIAL DE APOYO:

INSTRUCTIVO «EXPRESANDO NUESTRAS VIVENCIAS»

Hemos participado durante el año en distintas experiencias, tanto lo vivido en los talleres como en nuestro diario trabajo como educadores. Tenemos un caudal de vivencias.

Queremos dejar tranquila el área conceptual y centrarnos en los sentimientos.

En el momento de educar los derechos humanos,

¿cuáles son nuestros temores?

¿cuáles son nuestros desafíos?

Pensando en el futuro,

¿Cuál es el compromiso que estamos dispuestos a asumir?

Compartamos nuestros sentimientos con el grupo.

Expresemos ahora nuestros temores, desafíos y compromisos en la educación de los derechos humanos, recurriendo a la **poesía, el cuento, la dramatización, la danza, el canto, la pintura, los collages, y todo lo que queramos usar para expresarnos.**

Y nos volvemos a encontrar para compartir nuestras expresiones.

EVALUACION

Finalmente, los participantes deben completar el formato de evaluación.

PAUTA DE EVALUACION MODULO «EL EDUCADOR»

Para poder perfeccionar nuestra labor de capacitación, necesitamos conocer su opinión acerca del desarrollo del Módulo, tanto en sus aspectos generales como de las actividades mismas. Para esto le solicitamos que marque con una cruz(X) en el espacio que mejor representa su opinión sobre el aspecto o actividad evaluada.

	M.B	B.	R.	M.
1. El ambiente grupal				
2. La organización				
1. Carta a un grupo de audaces				
2. Perfil del educador				
3. ¿Cómo estamos...?				
4. Juicio a la capacitación				
5. Expresando nuestras vivencias				

Si desea explicar alguna de sus respuestas, hágalo en este espacio:

