

**“...ser
alfabeto
significa no sólo
saber leer
y escribir, sino
poder asumir
una voz,
un espacio,
para actuar
en su propia
sociedad...”**

(ONU, 1990)

TALLERES DE VIDA

EDUCACION POR LOS DERECHOS HUMANOS

Cuadernos para la práctica 2

Comisión de Educación de la
Asamblea Permanente por los Derechos Humanos

TALLERES DE VIDA

Educación por los Derechos Humanos

Cuadernos para la práctica - 2
Comisión de Educación
de la Asamblea Permanente
por los Derechos Humanos



1993

Participaron en los talleres y en la elaboración de este Cuaderno:

Susana Asborno

Jorge Bestene

Graciela Breetz

Francisca Di Carlo

Susana Epsztein

María Rosa Fernández

Bella Friszman

Alicia Herbon

María Luisa Lacroix

Claudia Méndez

Laura Pitluk

Carlos Schroeder

Luisa Weinschelbaum de Rubino

Agradecemos la generosa colaboración
de Daniel O. Tracogna,
que diseñó este Cuaderno.

A.P.D.H., Comisión de Educación
Cuadernos para la Práctica - 2 - 1993
Diseño de portada: Daniel O. Tracogna
Primera edición

INDICE DE TEMAS

INTRODUCCION	5
NUEVOS DERECHOS HUMANOS EN LA HISTORIA DEL SIGLO XX	9
DEMANDAS SOCIALES Y DERECHO A LA EDUCACION, HOY	19
TALLERES	23
Fundamentación teórica	25
Experiencias	41
- Escuela de Capacitación Docente (M.C.B.A.)	42
- Instituto General Belgrano de Educación Física: "Vivir un taller"	71
- Facultad de Derecho (U.B.A.): "Derechos de los reclusos"	79
- Programa <i>La U.B.A. y los Profesores Secundarios:</i> "El rol tutorial"	89
- Programa <i>La U.B.A. y los Profesores Secundarios:</i> "¡Qué aburrido! ¿Para qué me sirve estudiar Historia?"	95
DERECHOS HUMANOS EN EL JARDIN DE INFANTES	97
- Fundamentos teóricos	97
- Taller para docentes en el Instituto Eccleston	99
- Taller para docentes en Puerto Madryn	111

ANEXOS	113
- Declaración Universal de Derechos Humanos	115
- Declaración de los Derechos del Niño	123
- Constitución de la Nación Argentina:	
Artículos 14, 14bis, 15, 16, 17, 18, 19, 32 y 33	129
- Estatuto del Docente Municipal:	
Artículo 7 y su reglamentación	133
- Declaración Universal de los Derechos	
de los Pueblos (Argel, 4 de julio de 1976)	135
- Relatos:	141
Alice Childress (adaptación de Inda Ledesma).	
"La libreta sanitaria"	141
Ricardo Piglia. "La honda", en <i>Fin de Siglo</i> , 4, 1961	142
Enrique Wernicke. "Los jardines de Plácido", en <i>Cuentos</i> ,	
Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1968.	144
José María Arguedas. "El sueño del pongo",	
en <i>Relatos completos</i> , Buenos Aires, Losada, 1977	149
- Tres opiniones sobre la Revolución Francesa:	
Joseph de Maistre. "Considérations sur la France", 1797,	
en R. Rémond. <i>La vie politique en France</i> ,	
1789-1848. (Traducción)	153
Emmanuel Kant. <i>El conflicto de las facultades</i> , 1797.	
París, A. Colin, 1965	153
M. Vovelle. <i>Introducción a la historia de la</i>	
<i>Revolución Francesa</i> , Barcelona, Ed. Crítica, 1979	154

INTRODUCCION

En el primer cuaderno de Talleres de Vida, habíamos dedicado un espacio para referirnos al esquema conceptual en que se basa el “qué”, el “para qué” y el “cómo” de la metodología aplicada en nuestras experiencias de talleres de educación por los derechos humanos.

Desde entonces, han pasado más de tres años. En ese lapso hemos recogido, como talleristas, logros y fracasos que nos llevaron a reflexionar sobre lo que había que reforzar y cambiar en el nuevo cuaderno. Debimos también discutir comentarios y análisis que sobre el contenido del primer cuaderno nos acercaron algunos docentes.

Tales circunstancias nos obligaron a releerlo y analizarlo profundamente. Advertimos que algunos conceptos no estaban lo suficientemente explícitos o desarrollados, y que ciertos fenómenos de la dinámica grupal y algunas técnicas que favorecen la operatividad (es decir, la concreción de los objetivos propuestos) habían sido explicados en forma incompleta. O que se habían dado por obvias algunas conclusiones.

Puesto que uno de los fundamentos de nuestra tarea como educadores es el aprendizaje permanente a partir del reconocimiento de errores y logros, *trataremos en este segundo cuaderno de completar lo incompleto, explicitar lo implícito, y reforzar y enriquecer lo ya desarrollado.*

Esta es la razón por la que retomamos y volvemos a trabajar conceptos, ideas, fenómenos, problemas y propuestas. Además, vamos a considerar y analizar nuevos aspectos que hacen a la tarea de la educación por los derechos humanos.

Comenzamos por recordar por qué nuestra dinámica de trabajo es el taller.

El taller constituye un espacio geográfico y social donde se interactúa, un ámbito en el que cada integrante trabaja aplicando sus conocimientos y reconociéndose en el producto común. El grupo adquiere significación como

Introducción

tal en la medida en que quienes lo constituyen están interrelacionados por objetivos y acciones compartidos. En el taller se produce con una actitud cooperativa y no competitiva. Esto posibilita que los resultados obtenidos sean mucho más que la suma de los aportes de los integrantes.

Todo trabajo cooperativo requiere de quienes participan un real sentimiento de pertenencia, una comunicación fluida y formas de acción que se complementan.

¿Por qué, en suma, proponemos talleres de educación por los derechos humanos?

Cabe aquí insistir en que, para nosotros, educar por los derechos humanos no es solamente desarrollar una temática particular, sino también trabajar con un enfoque y metodología cuya finalidad es estimular una práctica reflexiva sobre los derechos que nos corresponden como seres humanos. La presencia del hombre integral, tal como surge de la Declaración Universal de Derechos Humanos, es el fundamento de la reflexión productiva en el proceso de adquisición del conocimiento.

Los derechos humanos han venido a llenar el vacío producido por el retraso de la ética y de la fraternidad.

En nuestro país, a pesar de la existencia de normas expresas y obligatorias, hace mucho tiempo que los derechos humanos sólo se introducen casi furtivamente en la vida social. La estructura de la sociedad no favorece la acción cooperativa: más aún, se han reforzado a través de pautas generalmente no explicitadas, actitudes individualistas y competitivas; hay una sordera social hacia las necesidades e ideas del otro; la intolerancia a lo diferente es, muchas veces, el único modo en que los hombres se vinculan entre sí.

Nuestra propuesta es crear un ámbito en el que cada participante del taller tenga la posibilidad de vivir la experiencia de reconocerse como ser humano protagonista, de reconstruir con el otro lazos de fraternidad y cooperación sin desmedro de la propia identidad, de restablecer los canales de comunicación que han sido cerrados por la intolerancia, el autoritarismo y la omnipotencia.

Sabemos que la práctica de la reflexión —y la reflexión sobre la práctica— son una experiencia vital, abarcativa e integradora, que nos permite asumarnos como seres que ejercemos el derecho de hacer pensando y de pensar haciendo.

Es por eso que los talleres no constituyen una exposición sobre la práctica de los derechos humanos, sino la promoción de su ejercicio, la reflexión crítica, la libre formulación de opiniones y el respeto por el disenso.

No exponemos sobre la importancia de una comunicación abierta y fluida, sino que la estimulamos a través del intercambio de ideas y sentimientos.

Introducción

No exponemos sobre el irrenunciable atributo de ser sujeto de derecho, sino que alentamos a cada participante para que se asuma como tal.

Reaprender a vivir en comunidad, preservando la propia identidad, no es tarea sencilla porque tenemos que desprendernos de prejuicios y romper conductas estereotipadas, aceptando el cambio.

El taller es un recinto —aunque no el único— que facilita ese reaprender: “En él se des-solemnizan las relaciones entre los portadores-de-saber y los que, supuestamente, nada-saben-de-nada, se estrechan lazos entre las palabras y la vida social y se desarrollan las propias posibilidades dentro de un ámbito humano comunitario. Todo ello se vuelve posible a partir de la consciencia de los derechos humanos, que se vivencian en el marco del taller”.¹

¹ *Talleres de Vida – I*, APDH, 1989.

Nuevos Derechos Humanos en la Historia del Siglo XX

En el primer cuaderno de "Talleres de Vida" se reseña brevemente la historia de los derechos humanos, las formulaciones iniciales, el difícil camino de sus prácticas, y la fuerte implicancia social de éstas.

En los últimos decenios, la historia registra la aparición de una problemática inédita, que activa la consciencia de derechos de nuevo cuño. Muy recientemente, Guy Braibant resumió del siguiente modo los problemas suscitados sobre el tema: "El progreso científico y tecnológico, aunque básicamente beneficioso para los seres humanos, tiene también efectos adversos y repercusiones peligrosas. Sus avances pueden llevar a afectar derechos fundamentales. Es el obvio caso de la energía nuclear, que mientras aumenta notablemente las fuerzas productivas en las sociedades modernas, acarrea simultáneamente el riesgo de causar destrucciones masivas, de exterminar poblaciones enteras y aun de destruir la raza humana. Es también el caso de los medios de producción y transporte en campos tales como la industria química y la del petróleo, que ha llevado ya a la muerte a miles de personas y polucionado vastas extensiones de tierra, aire y agua. Puede también hablarse de la informática, que facilita el trabajo humano mientras amenaza, mediante sus archivos, con desarrollar un exceso de control corporativo sobre las personas. Y es, finalmente, el caso del enorme y veloz progreso que ha caracterizado a la medicina y la biología en los últimos veinticinco años".¹

La creciente complejidad de las relaciones sociales —y su particular explosión en el siglo XX—, así como la influencia en los ámbitos público y privado de las tecnologías últimamente desarrolladas, han provocado, en efecto, la expresión abrupta de conflictos de intereses entre los sectores involucrados, y riesgosas manipulaciones en áreas de lo público y de lo íntimo, originando la aparición de nuevas formas de violaciones —a veces muy sutiles y generalizadas— con lo que las formulaciones de 1948 se quedan cortas. La expansión del capitalismo y de las economías de mercado a todo el globo, y el consecuente desarrollo de una tecnología sin control social, a veces sólo útil al lucro, crean

dificultades inéditas en la convivencia humana y, a su vez, producen una emergencia, por reacción, de derechos a los que suele aludirse con el nombre de "derechos humanos de tercera generación" (puede considerarse que los de primera generación fueron los consagrados en 1789, y los de segunda generación, los incluidos en la Carta de 1948).

Con la finalidad de incorporar estos nuevos derechos a la declaración universal, se creó en París, en 1977, la entidad Nuevos Derechos del Hombre.² Entre los principales derechos emergentes, se hallan: el derecho al *referendum* —cuya formulación exige cuidar los matices a fin de que no conduzca a limitar la previa discusión crítica de los problemas sometidos a la compulsa pública—, y el *derecho al pluripartidismo*, ambos extensiones del art. 21 de la carta de 1948; el *derecho a la huelga* y el *derecho a la participación obrera en la gestión empresarial*, augurados (pero lamentablemente no asegurados todavía en nuestro país) por el art. 14 bis de nuestra Constitución; el *derecho al desarrollo*, término éste que requiere una definición consensuada, para que no deba entenderse como el simple aumento contable del producto bruto sino como el crecimiento armónico de todos los niveles de la sociedad. Se suma a los anteriores el *derecho al respeto de las culturas preexistentes*, ya sustentado por la Declaración de los Derechos de los Pueblos (Sec. I, art. 4 y Sec. 4, arts. 13, 14, 15 y 19).

Como uno de los derechos más significativos e imperiosos, directamente vinculado con el derecho a la vida, aparece asimismo el *derecho a un medio ambiente sano*.

Esta preocupación adquiere sesgo político desde el momento en que, con los usos irracionales de la industria, existe una explotación abusiva del patrimonio humano natural, que viene a sumarse a los desastres ocasionados en conflictos como el de Vietnam —y otros más recientes— con la destrucción del medio natural por razones de estrategia bélica. La tala de la selva amazónica por motivos de codicia debe alertarnos sobre el peligro que para países marginales implica enajenar cualquiera de las reservas naturales y perder así el poder de decidir sobre ellas (a nosotros corresponde determinar los riesgos de una decisión no nacional sobre la laguna Iberá, o sobre el Parque Nacional de Nahuel Huapi, por ejemplo: es una buena instancia para ejercitar el trabajo multidisciplinario en la escuela, la discusión pública y el derecho al *referendum*).

En la problemática ecológica argentina, otro tema grave es el de la erosión o el del agotamiento de los suelos, ya sea por imprevisión ante la acción del viento y las aguas, o por la falta de una programación adecuada de los cultivos, o aun por la tala de bosques sin reposición (la tala masiva de bosques en Santiago del Estero, o por La Forestal, en Santa Fe, produjo perjuicios que todavía hoy se sienten). La tala de bosques, por lo demás, retarda la renovación de la biósfera.

La cuestión de los residuos contaminantes (especialmente los nucleares) y no degradables biológicamente, ya sea que provengan del propio país o de países que pagan repositorios en naciones pobres (riesgo que parece ser el de Gastre, en la Patagonia argentina) debe ser motivo de severas regulaciones y controles que impidan que seamos convertidos en tachos de basura del mundo avanzado. Es oportuna, en este sentido, la ley que acaba de sancionar el Parlamento (1992), y que representa un avance pero no una solución todavía para impedir que nuestro país sea albergue de residuos contaminantes de todo tipo. Su reglamentación significará al menos un control inicial en la preservación del medio. Entidades internacionales han alertado, asimismo, sobre la necesidad de evitar el relleno de terrenos con desechos no degradables que, al no ser asimilados por el suelo, anulan la capacidad productiva de éste. En efecto, gran cantidad de desechos industriales —que en algunos casos podrían perfectamente reciclarse— contaminan el aire, el agua, el suelo, y provocan daños acumulativos a todas las formas de vida en el planeta.

Es un asunto de terribles consecuencias —entre ellas, el aumento de la temperatura atmosférica y su influencia en el derretimiento de los hielos polares con el consecuente ascenso en el nivel de los mares y la salinización de las cuencas fluviales— la laceración de la capa de ozono resultante de la polución por automotores y chimeneas, así como por el freón empleado para llenar aerosoles, heladeras, aparatos de aire acondicionado, etc.

En nuestros países, de escaso desarrollo, el capital financiero emplea su influencia para lograr explotar antes que nosotros —y en lugar de nosotros— nuestros recursos naturales, dejando en reserva los que estima convenientes a sus intereses. La indisponibilidad de los recursos no renovables por los países de escasa autonomía redundará no sólo en su enajenación y agotamiento prematuro, sino también en la modalidad depredadora e irracional de su explotación. Cabría agregar en este punto, como otra forma de afectar los derechos de los habitantes de países periféricos, la realización en su territorio de experimentos no permitidos en los países centrales (p. ej., el episodio de 1986 en Azul, Pcia. de Buenos Aires, cuando un equipo de los E.U.A. experimentó con virus recombinantes sobre animales, sin la autorización, y ni siquiera el conocimiento, de las personas que se hallaban en contacto con los mismos). También en este caso la legislación y el control —hasta ahora escasos— deben atender a preservar el medio local. Existen, por lo demás, hechos comprobados que señalan a grandes compañías —nacionales e internacionales— de estar vendiendo productos alimenticios no aptos para el consumo humano, o fármacos dañinos para la salud. El hecho se agrava porque generalmente se destinan a la alimentación —o al tratamiento— de niños o ancianos carenciados.

La defensa y preservación del medio ambiente ha sido objeto hasta la fecha, en

el orden internacional, de tres importantes reuniones de las que surgieron documentos y comisiones. El propósito es garantizar acuerdos mundiales, regionales y bilaterales al respecto, y establecer los modos de garantizar su cumplimiento. Infortunadamente, se avanza a pasos muy lentos en relación con las urgencias del riesgo que corre nuestro planeta.

En 1971, 2200 científicos de 23 países dirigieron al mundo, a través de las Naciones Unidas, un mensaje instando a luchar por la supervivencia de la especie humana.

Se lo llamó el Mensaje de Menton por la ciudad francesa donde se realizó el encuentro, y constituyó una voz de alerta luego recogida en la Declaración de Estocolmo de 1972. Esta vez fueron las propias Naciones Unidas quienes convocaron a la reunión sobre medio ambiente, que deliberó con la presencia de 12.000 delegados de 112 países, y que produjo la citada declaración. En la reciente Conferencia Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo (1992) — llamada la “cumbre de Río de Janeiro” por la presencia de numerosas primeras figuras de la política mundial — hubo 141 países representados, sin que se llegara a compromisos definitivos. Sin embargo, la deliberación abierta y controversial, la presencia de un activo foro de organizaciones no gubernamentales que se movilizan a instancias de infinitas entidades de base, y la publicidad obtenida por el evento, constituyeron un logro nada despreciable.

Lo que estas reuniones dejaron en claro es que el subdesarrollo agrava las causas y los efectos depredadores del medio ambiente, y que las naciones débiles económicamente carecen de poderes efectivos para “convencer” a las naciones ricas de abandonar sus prácticas depredadoras. Generar la discusión crítica y la consciencia política sobre esta problemática es fundamentalmente tarea comunicacional (educación y medios en primer término). Diversas entidades han propuesto iniciar movimientos masivos en defensa del ecosistema y de la herencia del medio terrestre. En el ámbito educativo, conviene encarar el tema a través de talleres multidisciplinarios, a partir de la percepción —por los participantes— de la incidencia de las distintas formas de daño al ecosistema en el ámbito mismo que ellos comparten. La vivencia de la integralidad de los derechos y de su inequívoco alcance social surge de modo muy evidente en la labor con esta temática, que puede adquirir un alto contenido crítico a través de la forma taller.

El derecho a un medio ambiente sano se conecta, por este camino, con otro de los grandes “nuevos derechos”, el derecho a la información, vinculado de modo inmediato con el cumplimiento de casi todos los derechos, al extremo de que su violación supone la existencia de una violación de otro u otros derechos.

En realidad, el derecho a la información no es una nueva reivindicación social ni mucho menos. Aparece como uno de los derechos más antiguos, en tanto

formante del concepto de *res publica*, ligado a la definición del área de lo público (como diferente de lo privado y también como "concerniente al Estado"), objeto de decisiones políticas. Es, pues, un derecho del ciudadano, y en ese carácter lo acoge reiteradamente la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, de 1789 (Preámbulo y arts. XIV y XV).³ Dos de estas menciones aluden especialmente a la información relativa a la administración pública y al presupuesto: cuánto se recauda y en qué se gasta. Se trataba de poner límites a las arbitrariedades y desórdenes del Absolutismo, que atentaban contra la idea de racionalidad en la vida económica.

Sin embargo, esta reivindicación tan anhelada fue, con la evolución del capitalismo, muchas veces escamoteada y paulatinamente debilitada. La robusta idea de que para que existiera una opinión pública, ésta debía estar alimentada por la información, no se reflejó en cuerpos explícitos de leyes, y la apertura del Estado burgués a los ciudadanos fue arrancada de a pedacitos: las leyes de información existentes son, en su mayoría, posteriores a la última guerra (E.U.A., Francia, Canadá, Noruega, Suecia, Dinamarca, Austria, Australia, Nueva Zelanda, Holanda, Finlandia, donde estas regulaciones suelen aparecer ligadas a cuerpos legales referidos al complementario *derecho a la privacidad*).

Las leyes de información aseguran primordialmente el acceso de los ciudadanos (en algunos casos, de todas las personas que lo soliciten, incluso si se trata de extranjeros), a la documentación producida y acumulada por la administración pública, lo que implica la obligación de *registro* de los actos sujetos a las leyes de información, a su *conservación*, y a la instrumentación de diversos grados de *acceso y control social*.

En nuestra Constitución, los derechos a la *libertad de expresión, de prensa, de reunión y de asociación*, así como otros conexos, perfeccionan el derecho a la información asegurado en los artículos 1 y 33, y ello porque este derecho es eficaz sólo si concurren otros actos necesarios a su realización: es decir, además del registro, conservación y derecho al acceso, las libertades de expresión y de publicación. A ellos, los hombres del siglo XVIII sumaron una institución hoy empobrecida de sentidos, pero vigente, ya sea en forma activa o larvada, en las prácticas populares: el funcionamiento de la *opinión pública*, o sea la discusión racional y crítica de los asuntos públicos, que en la concepción dieciochesca limitaba su alcance al ámbito burgués. En nuestro tiempo, la opinión pública sigue siendo una práctica reconocida a ciertas esferas, y así se la ha redefinido desde los medios (muchos de ellos se ven como sus sujetos excluyentes), desde el poder político —donde la opinión pública se reduce a un manipulado "feed back"—, o desde las empresas productoras de bienes para las cuales la opinión pública es la respuesta de los consumidores.

Sin embargo, corrientes de pensamiento provenientes de la educación, de las

ciencias de la comunicación, de la psicología y de la antropología social recogen en este momento prácticas de diversas organizaciones, y están recorriendo el camino que tiende a reinstalar la discusión crítica sin alardes de racionalismo ingenuo en el seno de la sociedad actual. Aparece entonces un nuevo derecho, el *derecho a la comunicación*, motivo de elaboraciones teóricas que buscan hacer frente al carácter tantas veces omnipotente de los poderes públicos y de los medios hegemónicos, examinando el progreso de infinidad de cenáculos dialogantes y productivos alimentados por redes informales, y hasta informatizadas, al margen de las grandes cadenas, redes que están capacitadas para rumiar los temas sociales y para crear opinión a partir de realidades cotidianas. Las organizaciones no gubernamentales, que constituyen piezas claves para la vitalidad de las Naciones Unidas, conforman el nivel más alto de estos cenáculos infinitamente ramificados.

La importancia de estas formas de diálogo político y de sus redes informales adquiere particular relevancia en las nuevas formas educativas, de las que el taller no es sino una de las especies más difundidas.

"... Y finalmente (aunque éste sería un proyecto a largo plazo, que exigiría generaciones de dominio totalitario para llegar a una conclusión satisfactoria), un sistema de eugenesia a prueba de tontos, destinado a estandarizar el producto humano y a facilitar así la tarea de los dirigentes" (A. Huxley. Un mundo feliz. Barcelona: Plaza & Janés S. A. Ed., 1984, pág. 14).

Hace ya bastante tiempo, Aldous Huxley predecía los riesgos de manipulación implicados en el arrollador avance de la genética, cuyas primeras aplicaciones prácticas constituyeron éxitos notables en la producción de alimentos (hibridación de granos, productividad mayor de ciertas especies animales destinados al consumo humano, etc., etc.). Hoy la atención de los hombres se dirige al control de estas experiencias, a fin de que den sus réditos, pero que no afecten la vida, la libertad ni la dignidad del ser humano, ni dañen el medio ambiente.

Tal es la razón de que entre los "derechos de tercera generación" tenga un importante lugar el que se refiere a la *preservación del patrimonio genético*, que en la reunión de Río de 1992 fue el tema crítico, censurado por los E.U.A. ("biodiversidad"), pero que, significativamente, había constituido el motivo inicial de preocupación de la Conferencia Internacional de Derechos Humanos, celebrada en 1968 en Teherán (Irán), dedicada a discutir la repercusión de los adelantos científicos y tecnológicos sobre los derechos humanos.⁴

La preocupación por preservar el patrimonio genético aparece tan pronto como la ciencia —particularmente la biología y la bioquímica— crea la posibilidad cierta de describir e intervenir en la herencia genética, muy especialmente en el genoma humano.⁵ El conocimiento y la manipulación de los genes deposita

en manos del hombre la responsabilidad de decidir sobre las características futuras de los individuos vivos —vegetales o animales—, e incluso sobre el destino de los individuos de su propia especie. Esta circunstancia pone en crisis a numerosas esferas de la práctica social —científica, jurídica, etc.— y genera interrogantes graves en el campo de la ética y de los derechos humanos.

Distintas profesiones son alcanzadas por esta problemática, que incide en sus deontologías. Es más: la biogenética ha provocado el surgimiento de un campo específico de la ética, que discute, sobre todo, los problemas con los que los médicos se ven confrontados en la aplicación de estas nuevas tecnologías.⁶

En la esfera de los derechos humanos, la preocupación se centra en crear los instrumentos jurídicos capaces de garantizar que las nuevas tecnologías se apliquen sin desmedro de los derechos consagrados —explícita e implícitamente— en la carta de 1948, y que hacen al respeto por la vida, la dignidad y la libertad de todos los hombres por igual. En este sentido, se ha señalado la vulnerabilidad de algunos de esos derechos ante los usos indebidos de la biotecnología.

Aun cuando la *descripción* del genoma humano no se ha logrado íntegramente, y su *manipulación* apenas se halla en sus comienzos, es evidente que estos dos aspectos —lectura y manipulación— crean riesgos que deben quedar bajo control. En Río, las naciones asistentes, salvo los E.U.A., han coincidido en este aspecto.

Los riesgos del uso indebido de estos conocimientos amenazan no sólo la vida de las especies, sino también otras esferas, como la de la privacidad. La información genética de una persona le pertenece, y no puede ser revelada a nadie, ni publicada sin su consentimiento: de otro modo, afectaría sus derechos íntimos (art. 12 de la DUDH). Por el contrario, la investigación y sus resultados han de hallarse bajo control público, respetándose el viejo y olvidado principio liberal de que la ciencia es patrimonio humano, independientemente de las patentes y resguardos que de ella deriven en el campo de los derechos de autor, y de la explotación tecnológica. Como se discutió en la Comisión MacBride (UNESCO, 1980), los desequilibrios de información en el mundo actual afectan también, "de un modo que tiende a agravarse, al acopio y la difusión de los datos necesarios con fines científicos, de innovación técnica, de desarrollo comercial, de explotación de los recursos naturales, de previsión meteorológica, de consecuciones de los objetivos militares, etc." (en violación del art. 19 de la DUDH).

En el terreno terapéutico, el uso de nuevas tecnologías ha de dirigirse a corregir males genéticos y a curar dolencias, estableciéndose un marco jurídico riguroso para controlar el alcance de tratamientos en que se manipulan genes. Estos temas están directamente vinculados con el derecho a la información tanto de los pacientes individuales como de la sociedad.

Ante los progresos de la biotecnología es, sin duda, indispensable ahondar en una bioética, ya constituida como nueva área de reflexión. Pero aún más imprescindible es la discusión y el resguardo jurídico de los derechos que pueden ser vulnerados. Es un imperativo alcanzar una legislación capaz de garantizar su vigencia y exigibilidad ante los actos que puedan afectar al patrón genético —individual o colectivo—, a fin de que su manipulación no quede simplemente librada a las buenas conciencias de científicos, profesionales, industriales o gobernantes, sino que sea objeto de leyes basadas en decisiones sociales.

Otra vez aquí el papel de la educación⁷ y los medios es preponderante, y nuevamente en este campo se impone el tratamiento multidisciplinario de esta temática que alcanza, por igual al campo biológico y social, desde que los procesos que desencadenan las nuevas tecnologías afectan al hombre en sociedad.⁸

La discusión de los derechos "de tercera generación" no se agota, por lo demás, con estas consideraciones: ellas quieren solamente exhibir la vivacidad con que se mantiene el debate sobre los derechos humanos, y su carácter eminentemente histórico. Al mismo tiempo, se muestra aquí la profunda ligazón entre experiencia social y trabajo teórico, así como el papel del diálogo en la conformación de las bases progresivas de la convivencia. La forma taller, que rescata a un tiempo la práctica, el intercambio en diálogo y la reflexión con vistas a formular teorías, aparece como el ámbito ideal donde se resuelven y pueden llegar a consenso las experiencias y acciones individuales, en el curso de los cambios que la sociedad sigue y seguirá produciendo en su historia.

Notas:

- ¹ Guy Braibant. "Nuevas Tecnologías, Política Poblacional y Derechos Humanos", en *Population and Human Rights. Proceedings of the Expert Group Meeting on Population and Human Rights, Geneva, 2-6 April 1989*. New York: Naciones Unidas, 1990.
- ² Esta entidad mantiene una delegación en nuestro país en la calle Rivadavia 1194 de la ciudad de Buenos Aires.
- ³ El Preámbulo establece que todos los hombres deben estar informados sobre sus derechos, ya que su "olvido o menosprecio (...) son las únicas causas de la desgraciada situación pública y de la corrupción de los gobiernos". El art. XIV reza: "Todos los ciudadanos tienen el derecho de comprobar, por sí

mismos, o por sus representantes, la necesidad de la contribución pública, de otorgar su libre asentimiento, de vigilar su destino, y de determinar el monto de la contribución, su distribución, la percepción y la duración". El art. XV, finalmente, exige: "La sociedad tiene derecho a pedir, a todo agente público, cuentas de su administración".

- ⁴ "Proclamación de Teherán", Conferencia Internacional de Derechos Humanos, Teherán, mayo de 1968. En sus considerandos, se alude a "las nuevas oportunidades que ofrece el rápido progreso de la ciencia y la tecnología", tema que luego retoma el art. 18, al alertar sobre los riesgos de violaciones que pueden acarrear estos mismos progresos.
- ⁵ El genoma es el conjunto de los genes de un organismo, que determina sus características.
- ⁶ Una visión general de la problemática, en el libro *Bioética. Temas y Perspectivas*. Publicación Científica N° 527. Washington: Org. Panam. de la Salud, 1990.
- ⁷ Carl Sagan. *Cosmos*, cap. 11: "La Persistencia de la Memoria", págs. 269 a 289. Barcelona: Planeta, 1983, ofrece un texto muy interesante para comentar con los estudiantes el valor de la herencia genética, y los millones de años que llevó su construcción.
- ⁸ El Juez Pedro F. Hooft expone sus puntos de vista en un artículo ("Procreación artificial y manipulación genética. Comentario crítico a la ley española sobre procreación asistida". En *La Ley*. 2/I/1991), en el que halla ocasión de tocar los distintos aspectos jurídicos que esta problemática roza: "Un amplio y fecundo diálogo interdisciplinario inspirado en la filosofía de los derechos humanos, concebida como derechos fundamentales o naturales de la persona (...) debería preceder y acompañar a un futuro debate legislativo, como necesaria garantía para la preservación de la dignidad inalienable de todo hombre y de todos los hombres, como ser único, irrepetible, libre, solidario y responsable".

DEMANDAS SOCIALES Y DERECHO A LA EDUCACION, HOY

Un nuevo concepto de alfabetización

Según la exigencia de las Naciones Unidas, “ser alfabeto” es no sólo poseer la capacidad de leer y escribir: ser alfabeto significa, además, poder asumir “una voz, un espacio para actuar en su propia sociedad”¹.

El que sabe únicamente leer corre el riesgo de prepararse para recibir órdenes. La escritura, al ejercitar en la toma de decisiones, habilita para criticar órdenes. Producir un texto es analizarlo, y ese análisis desarrolla la comprensión del discurso, clave para acceder a cierta lógica de lo real². La educación puede y debe insistir en las capacidades del sujeto como emisor y no sólo como receptor. Tiene que ejercitar su participación activa en la creación de conocimiento y en la crítica del saber recibido. Tal ejercicio lo inviste de “voz y espacio” para vivir por y con sus derechos.

De aquí la absoluta necesidad de realizar, y no sólo de declarar, la igualdad de oportunidades educativas. A fines del siglo XX no queremos repetir — en un ámbito mucho más extendido y riesgoso — la situación de divorcio entre el saber y la sociedad que llevó a la destrucción de la biblioteca de Alejandría, que la gente de pueblo no se interesó en defender porque era un ámbito de intelectuales cuestionadores del universo, pero no de las lacras de la esclavitud y la opresión³.

Ante el crecimiento de la marginación...

En nuestro días, el neoliberalismo prevaleciente vuelve a querer marginar de la cultura y de la vida a una cantidad cada vez mayor de personas, sin importarle

su destino: semejante estado de cosas implica una amenaza para la sociedad en su conjunto y no solamente para los excluidos del festín.

El hombre, sujeto de su propia historia, no puede tirar por la borda el trabajo secular de su especie: cada niño que muere, o que no puede desarrollarse debido a las condiciones miserables de su existencia, a más del enorme sufrimiento que conlleva para las víctimas, desperdicia un enorme capital genético de quince millones de años. Los chicos que no llegan a cumplir un año de vida, los que ven detenido su crecimiento físico y mental por falta de proteínas o de ambientes aptos para su evolución como seres humanos, en suma, el hecho de mantener a millones de personas en condiciones de extrema pobreza es una afrenta más grave aún que la destrucción de mil bibliotecas, porque son los hombres los que generan bibliotecas.

Las políticas de marginación marchan en sentido contrario a la democratización del conocimiento: mientras nos parece haber llegado al tope de los avances científico-tecnológicos, en realidad estamos ayudando a levantar la tapa de una temible caja de Pandora, capaz de aterrorizar a la humanidad entera.

Las voces se alzan de distintas partes para detener estas nefastas políticas; "la marginalidad no es ni un fenómeno temporal del primer capitalismo ni una circunstancia en declinación: a escala mundial, la marginalidad está aumentando con el crecimiento de economías posindustriales, neoliberales, que se extienden con la internacionalización del capital. Hacia el año 2000, una mayoría de las fuerza de trabajo mundial y más de un tercio en el mundo desarrollado estarán condenados a papeles marginales en el sistema político, económico y social... En algunos continentes (África, América Latina), la marginalidad se ha constituido en la norma... Hoy en día los marginados no tienen expectativas de ser incorporados a los circuitos electrónicos internacionales..."⁴.

Percepciones parecidas provienen de documentos de distintas iglesias y de muchos otros grupos y personalidades mundiales.

Papel de la educación en esta lucha

La situación social, en términos globales, podría describirse como de "ausencia de futuro", ya que es muy difícil percibir los signos indicadores de una democratización de las instituciones sociales. A la educación —junto a la práctica política y a los medios masivos— corresponde la responsabilidad de movilizar la reflexión y la acción sociales, tendientes a abrir nuevos cauces de desarrollo. Especialmente es tarea educativa el poner en práctica el nuevo concepto de alfabetización y, con él, abrir y mantener vivaz la discusión sobre la nueva realidad, sus riesgos y sus soluciones. Está en nosotros, educadores,

el elegir modelos educativos que actúen como factores de cambio frente a los mecanismos que sostienen y aun retrogradan el *statu quo*, sus formas propagandísticas y/o represivas, actuando juntas o alternadamente.

Existen, entonces, posibilidades ciertas de elegir dentro de nuestro sistema educativo –que es parte de un proyecto social más general– modelos capaces de alentar cambios para afirmar y profundizar una mayor participación democrática, y donde los derechos humanos tengan vigencia real.

Un primer paso ineludible es la inmediata ampliación de la oferta educativa pública en todos los niveles y su adecuada provisión.

Talleres, un ejercicio crítico y participativo

El reconocimiento de la realidad no implica conformarse con ella. Pero las salidas no son individuales sino, por el contrario, han de ser solidarias y participativas. La historia de la humanidad muestra que el conocimiento es un producto social. Nada se produce aisladamente. A partir de esa conciencia, se buscan nuevos modos de conocer que permitan, al mismo tiempo, percibir la colectividad de esfuerzos que presupone todo saber. Los talleres son uno de esos modelos alternativos a las propuestas tradicionales, o neoliberales. En ellos se cumplen los requisitos que posibilitan la nueva definición propuesta por la UNESCO: proveen el espacio compartido y la ocasión de ejercitar una voz propia, entretejida con otras en la tarea de crear nuevo conocimiento y de elaborar en común productos que siempre son más que las suma de las partes.

Los talleres atraen, no expulsan ni marginan. Incorporan lo distinto como una riqueza y no como una rareza. Disciplinan el pensamiento mediante el entusiasmo y el apoyo en el otro. Diluyen las formas autoritarias y anulan el discurso represor. Pero –sobre todo– la generalización de talleres en la educación conforma a sujetos hábiles para pensar críticamente, decir su palabra y defender sus derechos.

¹ 1990 – Año Internacional de la Alfabetización.

² Ideas del psicólogo soviético Lev S. Vigotsky –en Pensamiento y lenguaje – Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas – Ed. Lautaro – Argentina – 1964 – pág. 113-114.

³ Citado por Carl Sagan en *Cosmos*.

⁴ Jaime Petras, “Ausencia de futuro” – Diario *Página 12*.

TALLERES

FUNDAMENTACION TEORICA

Señalamos en la Introducción que nuestro propósito es ofrecer un marco teórico con un mayor desarrollo de los conceptos relacionados con la dinámica grupal, con las técnicas que puedan facilitar la operatividad del grupo y con las posibles estrategias que el coordinador del taller ha de implementar para enfrentar obstáculos y promover la dinámica de un grupo de aprendizaje. Nuestro objetivo en este espacio es integrar la teoría y la práctica. Para ello ampliaremos el marco teórico cuyo tratamiento iniciamos en el primer cuaderno de esta serie.

Al comenzar un taller, nos presentamos ante los participantes como equipo de trabajo, y les informamos sobre las tareas que realiza nuestro sector dentro de la institución a la que pertenecemos. Luego, como un modo de mostrar coherencia entre lo que pensamos, decimos y proclamamos, y como práctica de respeto por los integrantes del grupo con el que trabajamos, damos a conocer los objetivos del taller, y explicamos que se ha elegido el material bibliográfico y elaborado las actividades teniendo en cuenta el perfil de ese grupo particular. Igualmente señalamos cuál es el rol del equipo de coordinación, aclarándoles que el material sobre el que se trabajará será aportado fundamentalmente por los participantes en el taller a través de sus experiencias, reflexiones y propuestas, ya que son ellos quienes lo protagonizan.

Comunicar al grupo de antemano el sentido básico del taller es un modo de compartir un conocimiento y de no dejar que los participantes caigan en el error de ver en la coordinación a la única depositaria del saber, o a quien tiene poder para decidir sobre los miembros del grupo.

Otro aspecto importante de esta primera aproximación al grupo es aclarar que la metodología de taller se vincula con la temática de los derechos humanos,

puesto que supone realizar tareas conjuntas y brinda, al mismo tiempo, un espacio para que cada integrante pueda participar.

Nuestra propuesta metodológica arraiga, en efecto, en la problemática de los derechos humanos porque ambas —la metodología y la teoría de los derechos— implican un compromiso con los otros. En la participación activa que supone, cada persona aporta según sus posibilidades, y va enriqueciéndose con el aporte del prójimo y con la reflexión conjunta. Se produce un continuo relacionarse de los participantes entre sí, y de los participantes con la temática que, a partir de la experiencia personal de cada miembro del grupo, se aborda con ópticas diferentes, complementarias e integradoras, en permanente interacción.

Las actividades que proponemos en el taller han sido planificadas previamente, tomando en consideración no sólo las características del grupo, sino también la vigencia real y formal de los derechos humanos, la realidad externa e interna, las técnicas que pueden utilizarse según la actividad y el momento grupal, y —finalmente—, una metodología de trabajo en subgrupos combinada con tareas individuales y grupales acordes con las diferentes necesidades.

Partimos, pues, en cada taller, del análisis de la propia realidad, del examen de la vigencia real de nuestros derechos —en tanto personas y en tanto individuos que cumplen una función, sea ésta la de trabajar o estudiar— como un modo de acercamiento a su formalización, tal como surge de las declaraciones de derechos existentes.

Así, el taller se convierte en un constante ir y venir de lo real a lo formal, de la práctica a la teoría, de lo que se hace a lo que se dice, y viceversa. Tanto la reflexión sobre lo cotidiano, donde sucede la vigencia real, como la reflexión sobre el contenido de los documentos, que manifiestan la vigencia formal, nos brindan nuevos elementos para analizar nuestra práctica y decidir luego qué actitudes deben modificarse y cuáles desarrollar.

Nada de esto sería posible sin un trabajo con los demás, que nos permita el diálogo, el intercambio de experiencias y puntos de vista, la construcción conjunta del conocimiento. Al hablar de derechos humanos, el elemento principal tendrá que ser la coherencia entre el decir y el hacer, entre el pensar, el sentir y el actuar.

Si tenemos claridad, se hará posible el aprendizaje de la convivencia en el marco de los derechos humanos, ya que nada es más simple y más difícil que hablar de respeto a los hombres y, al mismo tiempo, respetar a los demás en la vida cotidiana.

Ponemos el acento en la participación creativa y en la reflexión crítica sobre nuestra realidad externa e interna, sobre el afuera y el adentro. Cuando nos referimos a nuestra realidad externa, reflexionamos sobre los demás, sobre la

sociedad, sobre la toma de consciencia de lo que pasa en la actualidad y sobre la posibilidad de tener una visión clara de nuestro sistema social—especialmente en lo educativo— con sus problemas concretos, e incluyéndonos como miembros de tal sistema.

Al aludir a nuestra realidad interna, apuntamos a reflexionar sobre nosotros mismos, nuestros derechos y deberes como personas, nuestras actitudes ante los demás, nuestras capacidades —en tanto adultos— de vivenciar procesos de aprendizaje activos y creadores, y sobre las posibilidades que nos caben de formarnos unos a otros como seres independientes, críticos, solidarios y capaces de actuar sobre esas realidades —la interna y externa—, modificándolas a partir del enriquecimiento que genera el intercambio con los demás. Ambos mundos —externo e interno— son parte de la realidad y se influyen mutuamente. Desde este lugar intentamos, así, mirar la realidad como un todo.

Miramos y pensamos la realidad (mundo externo – mundo interno) desde un modelo de aprendizaje. Este modelo, propio de cada uno, va configurándose a través de toda la vida, desde que nacemos. Es la modalidad con la que cada sujeto organiza el universo de acción, su experiencia, y le da significación. En la constitución del modelo o matriz de aprendizaje influyen las relaciones sociales, y en él están incluidos no sólo aspectos conceptuales sino también emocionales y esquemas de acción.

Si bien un modelo de aprendizaje es una estructura estable, no es rígida ni cristalizada; es una estructura en movimiento, susceptible de modificarse (salvo en ciertos casos patológicos). Toda vivencia, toda experiencia, mueve, modifica este modelo, aunque a veces no lo percibamos. En otras palabras, estamos constantemente aprendiendo.

El interactuar, el co-pensar, el co-operar posibilitan tomar consciencia de nuestro modelo de aprendizaje, reflexionar sobre los aspectos conceptuales y emocionales y sobre los modelos de acción que organizan nuestra forma de aprender. Tomar consciencia y reflexionar implica un cambio. El grupo no es sólo un espacio de aprendizaje sino también, y fundamentalmente, un instrumento de aprendizaje.

Pero la mera reunión de gente no significa que exista grupo. A veces los sujetos conforman una serie, y no necesariamente un grupo. La serie es una pluralidad de sujetos que existen uno junto al otro, no con otros. Por el contrario, el grupo es una síntesis activa que supone la superación de las relaciones anónimas de la serialidad.

El grupo es un hecho siempre presente en la historia del hombre porque la interacción, las relaciones de intercambio, de cooperación en función de necesidades, son condiciones esenciales de vida humana.

Si nos planteamos como ideal manifiesto la conformación de una sociedad en la cual cada sujeto sea protagonista en la defensa de sus propios derechos y los de los demás, planteamos como eje la posibilidad de experiencias que se correspondan con un trabajo participativo.

El grupo, como ya hemos dicho, es un espacio facilitador para que cada uno de sus integrantes realice su proceso personal de apropiación instrumental del conocimiento, con el compromiso de que tal conocimiento ha de convertirse en instrumento para actuar y para modificar la realidad. Este proceso de aprendizaje, realizado en conjunto con los otros, conforma un producto social, un conocimiento cuya producción es cuantitativa y cualitativamente diferente.

El grupo es un espacio privilegiado para el aprendizaje porque, al haber diferentes tiempos, relaciones y procesos, va enriqueciéndose la producción grupal, tanto como los procesos de aprendizaje individuales.

Grupo e individuo conforman dos realidades interdependientes que se remiten recíprocamente y que, a la vez, se diferencian. El grupo es un todo organizado, inseparable de sus integrantes, los cuales mantienen en su seno una relación de interdependencia.

El grupo se constituye desde que, a partir de necesidades específicas, sus integrantes comparten un tiempo, un espacio y una tarea en común y están articulados por su mutua representación interna.

Existe mutua representación interna cuando cada integrante tiene incorporado al otro, y es capaz de visualizar qué roles tiende a asumir y cuáles no. De esta manera puede prever sus conductas y anticipar sus reacciones.

Al partir de tal concepción del grupo como estructura operativa, se hace necesaria la implementación de técnicas que tiendan a potenciar su capacidad para operar, a centrar la acción e interacción de los integrantes en el reconocimiento de sus necesidades, la definición de sus objetivos y la tarea como marcha.

En nuestra experiencia como talleristas de educación por los derechos humanos, hemos aplicado distintos tipos de técnicas de trabajo: en pequeños grupos (subgrupos), en grupo total y en la producción individual. Estas técnicas, lejos de oponerse, se complementan en la técnica de taller, tal como podrá advertirse cuando expliquemos diferentes propuestas.

1. Trabajo en pequeños grupos (subgrupos)

Generalmente las actividades que proponemos se realizan en pequeños grupos, porque así se logra un intercambio más activo y un abordaje más profundo que el que es posible realizar en el grupo total. El subgrupo brinda mayores posibilidades

para que cada uno de sus integrantes participe sin inhibirse, se comuniquen de manera más fluida, transmita sus ideas y pensamientos con mayor confianza. Los miembros de cada subgrupo aportan a la tarea desde su propia óptica y la abordan a partir de la reflexión conjunta. Se puede así obtener, con una interacción más dinámica, una síntesis diferente, un producto más integrador.

Existen diversas variantes:

1.1. Reflexión y discusión en pequeños grupos

La coordinación solicita a los participantes que formen subgrupos e indica el número deseable de integrantes en cada uno de ellos, según el tipo de actividad y la cantidad de talleristas. Por lo común, de cuatro a seis personas es lo óptimo.

En las primeras actividades de un taller, conviene dejar que los participantes se agrupen espontáneamente, porque ante una situación nueva que les crea incertidumbre (coordinadores e integrantes del taller no se conocen, espacio diferente, tipo de temática, etc., etc.) resulta tranquilizante poder elegir con quienes trabajar (ver un ejemplo de este tipo en la segunda actividad, Encuentro N° 1, Escuela de Capacitación Docente).

A medida que se desarrolla el taller, los coordinadores promueven nuevas conformaciones de subgrupos, para lo cual piden a los participantes que vayan rotando a fin de trabajar con distintos compañeros, ya que forman parte de un todo y es importante que los subgrupos se abran para que la interacción se multiplique.

Una vez conformados los subgrupos, la coordinación puntualiza —oralmente o por escrito— las consignas para realizar la actividad e indica el tiempo estipulado para su desarrollo. Además, marca las pautas que han de tenerse en cuenta en la dinámica grupal: que se registren por escrito las coincidencias y disidencias y se realice una síntesis de lo discutido, que luego será transmitida al grupo total —durante la puesta en común— por un vocero elegido por el subgrupo. En el momento de la puesta en común, cada subgrupo transmite su propia síntesis. Previamente, se ha advertido a los voceros que tienen que limitarse a comunicar lo producido por el subgrupo, ya que la coordinación reserva un momento posterior para los comentarios de los integrantes que individualmente quieran manifestar sus puntos de vista.

1.2. Cuchicheo

En ciertas ocasiones, proponemos que el trabajo se realice en subgrupos de a dos personas, cuando se juzga que —por su índole o amplitud— el tema no requiere un número mayor.

Con la técnica del *cuchicheo*, sistematizamos lo que ocurre en la vida cotidiana: la tendencia espontánea a dialogar con el que está a nuestro lado.

Para llevar a cabo esta técnica, se propone establecer, dentro de un tiempo predeterminado, un diálogo de a dos, en voz baja, sobre un tema propuesto, confrontando opiniones y/o realizando tareas. En la puesta en común, se transmiten las distintas conclusiones de cada subgrupo.

Tanto en la aplicación de técnicas de reflexión y discusión en pequeños grupos como en la de *cuchicheo*, puede sugerirse, después de la puesta en común, un segundo momento de actividad individual sobre la base de lo trabajado.

1.3. Collage

Es una técnica especial para trabajar temáticas relacionadas con lo afectivo y valorativo. Facilita la expresión de sentimientos, emociones y formas de actuar. Permite integrar espontáneamente las áreas de la conducta (intelectual, afectiva, volitiva, motriz), y estimula la búsqueda de formas de expresión que complementan la verbalización: imágenes, color, tratamiento del espacio (ver en "Experiencias", diversos ejemplos del uso de esta técnica).

El desarrollo de la actividad es el siguiente:

- Se propone la realización de un collage, trabajando en subgrupos a partir de una consigna, en un límite de tiempo previamente establecido.
- Cada subgrupo presenta su producción al grupo total, sin explicarla: los demás participantes del grupo total, que actúan como observadores, dicen lo que ven, lo que sienten, lo que piensan sobre el collage.
- Un integrante del subgrupo-autor explica lo que quisieron representar. Si lo desean, intervienen también en esta explicación otros miembros del mismo subgrupo.
- Sucesivamente, siguen igual camino los subgrupos restantes. A medida que se comentan, los collages quedan expuestos a la vista de todos.
- La coordinación conduce el diálogo, en el que se busca integrar lo explicitado por todos los subgrupos, invitando a descubrir coincidencias y diferencias. Es necesario hacer reflexionar a todo el grupo en conjunto sobre el hecho de que cada collage es una visión de algunos aspectos de la realidad, mostrada desde lugares diferentes. Esas miradas no necesariamente se oponen y muchas veces, incluso, se complementan.

Durante el desarrollo de la actividad, la coordinación debe empeñarse -en el

momento en que los subgrupos explican los collages y durante la síntesis que los integra— por registrar sus aspectos más significativos.

En muchas experiencias, hemos comprobado que los participantes que observan el collage expuesto no sólo lo describen sino que también lo explican e interpretan a partir de sus ideas y valores; llegan a manifestar lo que sienten y piensan ante el collage, y hasta a interpretar el por qué de la distribución de las imágenes y palabras en el espacio, el por qué de los colores utilizados.

En ese momento, los integrantes del subgrupo-autor pueden alcanzar a descubrir—desde el aporte del grupo observador— formas y niveles de mensaje que no habían percibido al elaborar el collage. Esto a veces puede suscitar reacciones encontradas y hasta provocar enfrentamientos, que la coordinación debe buscar de resolver adecuadamente (véase al respecto, en este mismo cuaderno, la experiencia de los Encuentros tercero y quinto, en los talleres realizados en la Escuela de Capacitación Docente de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires).

Como se advierte por todo lo dicho, el collage no es una actividad meramente lúdica, sino que tiene como objetivo una integración coherente entre el sentir, el pensar y el hacer. Asimismo, a partir de la percepción y lectura de formas, colores, distribución espacial, palabras, etc., surge la elaboración de conceptos, juicios y aun de hipótesis.

1.4. El role playing (juego de roles)

Esta técnica consiste en representar (dramatizar o teatralizar) una situación concreta, con el objetivo de que tanto quienes la representan como quienes la observan puedan percibir y comprender mejor la conducta de las personas que viven esa situación en la vida real.

La situación o problema que se representa puede haber sido prevista con anterioridad, o surgido espontáneamente como un emergente grupal. De cualquier manera, la situación que va a escenificarse debe ser claramente propuesta. Para ello, los integrantes de cada subgrupo aportan ideas y datos que consideran adecuados para enriquecer el armado de la escena por representar (momento, conductas de personajes, etc.).

Cada subgrupo decide si su escenificación estará definidamente estructurada, o si—simplemente—, se la dejará librada a cierto grado de improvisación basada en un esquema.

Es muy importante que los subgrupos tengan bien claro cuál es el objetivo de su teatralización, y cuál la situación que intentan analizar, a fin de que luego puedan discutirla con el grupo total y se pongan así de manifiesto las conductas

posibles (pensamientos, sentimientos, actitudes, etc.) que asumen las personas que la viven cotidianamente.

La actividad se desarrolla en los siguientes pasos:

- a) Se propone a los subgrupos las consignas referentes a la situación que va a escenificarse.
- b) Cada subgrupo trabaja a partir de los aportes de sus integrantes—datos, ideas y reflexiones—, y decide cómo poner esa situación en escena.
- c) Los miembros de cada subgrupo se distribuyen los roles de la situación proyectada, y se asignan un tiempo para ubicarse en su rol y compenetrarse de la escena que interpretarán.
- d) Cada subgrupo realiza su dramatización ante los demás subgrupos, y la finaliza cuando entiende que ha logrado transmitir lo que se propuso. Si la escenificación se prolonga de tal manera que se vuelve reiterativa y/o pierde fluidez, es importante que la coordinación le ponga término.
- e) La totalidad del grupo, moderada por la coordinación, discute la situación representada. Conviene que la propia coordinación inicie la discusión grupal invitando primero a los “espectadores” a que expresen los sentimientos, ideas y reflexiones generados por la escenificación, para sólo después proponer a los “actores” que expliciten sus propias vivencias y reflexiones. Pueden así comentar sus impresiones, sus sentimientos frente a la actuación de sus roles, y las ideas que fueron surgiendo en el curso de la escenificación. Además de constituirse en un valioso aporte informativo, esta intervención de los intérpretes les brinda el espacio para que expliquen su desempeño.

A veces también vale la pena repetir la representación, incorporando las críticas y propuestas aceptadas por el grupo. Los actores pueden, asimismo, intercambiar sus papeles.

- f) Una vez realizadas las escenificaciones de cada grupo—seguidas de discusión— se extraen las conclusiones pertinentes sobre la temática y los problemas dramatizados.

El objetivo de la primera etapa—de planificación, puntos a), b) y c), y de representación, punto d)— es motivar y proporcionar datos concretos para la posterior discusión. A la segunda etapa—de análisis y discusión (puntos e y f)— debe, justamente, dársele todo el tiempo necesario como para permitir la reflexión conjunta y la posibilidad de alcanzar conclusiones definidas.

Durante la dramatización pueden ocurrir distintas situaciones en las que la coordinación se vea precisada a intervenir para abordar obstáculos. Por ejemplo:

– Que un participante se inhiba en el momento de actuar, porque está muy asustado por el miedo a la crítica o a la burla de los demás. La coordinación en ese momento debe cumplir un rol de contenedor y estimulador, proponiendo al participante que actúe “como pueda”, “como le salga”, o sugiriéndole que, si quiere, se mantenga en la escena sin hablar y en la posición que le resulte más cómoda. Si persiste en una actitud muy tensa, puede decirle que no actúe si no lo desea y que lo haga –si tal es su voluntad– en una próxima dramatización.

– Que alguno de los participantes no verbalice su actuación, pero que participe gestualmente. En este caso, si los demás integrantes del subgrupo aceptan la variante de modo natural, cabe pensar que se trata de algo acordado al planificar la escena. Si no existe este acuerdo previo –y se plantea la cuestión en el grupo–, la coordinación reflexionará con los miembros del subgrupo actuante sobre la importancia de respetar el derecho del otro a elegir su modo de expresión.

Ante las diferentes situaciones descriptas, resulta importante que la coordinación llame a la reflexión de la totalidad del grupo sobre el hecho de que muchas personas se apartan, en ocasiones, de los códigos usualmente admitidos para expresarse en la vida cotidiana. Estas situaciones requieren toda nuestra comprensión y flexibilidad para lograr entender códigos diferentes, y ayudar –si es el caso– a destrabar inhibiciones que a veces impiden a los demás comunicarse fluidamente mediante distintos códigos.

Es importante que, mientras los grupos actúan y durante la discusión posterior, la coordinación registre en cada caso el tema y la situación representados, los personajes y conductas que se muestran, las actitudes más significativas de cada integrante de la escena, así como también la lectura que de ésta hacen los espectadores.

1.5. Dramatizaciones con títeres

Se ha observado que hay grupos a los que les cuesta mostrarse corporalmente, y temáticas más arduas de abordarse a través del *role-playing*. Ante estos obstáculos, proponemos llevar a cabo el juego de roles mediante el uso de títeres: aquí, los participantes de cada subgrupo realizan dramatizaciones con personajes-títeres, previamente confeccionados por ellos mismos en el taller, a partir de las consignas facilitadas por la coordinación.

El encuadre y la secuencia en el desarrollo de la actividad son similares a los expuestos en el *role-playing*.

El uso de títeres permite respetar el requerimiento del grupo a no exponerse, facilita su expresión y estimula la capacidad creativa de los integrantes.

2. Otras técnicas grupales

2.1. Debate parlamentario o juicio oral

Esta técnica tiene como objetivo que los talleristas aprendan a aceptar la existencia de diferentes criterios o enfoques de una situación o de un problema, y a fundamentar los propios criterios y enfoques. Suele aplicarse cuando la coordinación advierte que en el grupo se han cristalizado posiciones antagónicas. Puede, sin embargo, decidirse su aplicación en otras ocasiones. Básicamente, la técnica se desarrolla del siguiente modo:

- Se propone al grupo discutir una situación o temática que, por sus características controversiales, lo estimule a asumir posiciones. Por ejemplo, la pena de muerte, la libre agremiación, la educación pública. Una parte del grupo actúa como promotor o defensor de la propuesta y el resto, como fiscal o detractor.
- A cada sector se le asigna un tiempo breve para que discuta y elabore los puntos básicos de su posición, aclarando que en el debate posterior se desarrollarán los argumentos.
- Se invita a los participantes a debatir, para lo cual un sector se ubica frente al otro.
- El debate puede estar moderado por el propio equipo de coordinación, por dos talleristas (elegidos uno por sector), o bien por un tallerista y un integrante del equipo coordinador.
- El tiempo del debate se ajustará al desarrollo y clima de la discusión. Cuando el equipo de coordinadores considere que el debate está decaendo, o que los argumentos se están agotando, plantea el cierre y realiza una síntesis de las opiniones favorables y desfavorables respecto de la situación planteada inicialmente. Efectuada la síntesis, se solicitan al grupo las conclusiones; éstas darán razón de si un sector ha convencido o no al otro con sus argumentaciones.

El objetivo fundamental de esta actividad es que cada parte (fiscal y defensora) haya podido escuchar a la otra y considerar el valor de sus juicios y opiniones aun en la disidencia. No es necesario arribar a un juicio u opinión final.

2.2. Torbellino de ideas

Consiste en estimular al grupo total para que aporte conceptos e información a través del mecanismo de libre asociación de ideas.

La técnica parte de una propuesta de definir “conceptos-problema” o “palabras-clave” directa o indirectamente vinculados con los derechos humanos (Ej.:

¿Qué les sugiere la expresión “derechos humanos”? “digan espontáneamente con qué asocian la palabra ‘prejuicio’”, “¿qué expresiones o actitudes son para Uds. indicadores de ‘discriminación’?”).

A medida que los talleristas aportan las ideas, la coordinación las escribe en el pizarrón tal como van surgiendo, sin críticas ni correcciones, hasta que decae la productividad del grupo. El “torbellino de ideas” es un punto de partida para trabajos de reflexión y/o discusiones posteriores alrededor de temas o problemas centrales. Es, por lo tanto, una actividad complementaria de otras que pueden realizarse en forma individual o en pequeños grupos:

- Si se ha trabajado con la definición de un concepto (p.ej.: “derechos humanos”), puede proponerse a cada participante que escriba, una vez finalizado el “torbellino de ideas”, su propia definición. Posteriormente se da el espacio para que quien así lo desee lea lo que escribió.

- Si se han aportado ideas sobre varios conceptos ejes (p.ej.: “información”, “discusión”, “cambio”), cabe proponer a los participantes reunirse en pequeños grupos y construir oraciones o textos breves relacionando los conceptos producidos.

- Si el objetivo del torbellino de ideas fue obtener del grupo indicadores de un problema (p.ej.: actitudes y acciones discriminatorias), puede luego proponerse a los subgrupos que discutan formas posibles de encarar ese problema.

La complementariedad de trabajos en esta actividad se endereza —por una parte— a que el grupo vivencie que, ante tipos de temas o de problemas de características complejas, el aporte grupal logra un abordaje más rico y —por otra parte—, a que cada tallerista valore su propia capacidad de procesamiento a partir de la contribución de todos, ya sea en el trabajo individual o cooperando con los demás en grupos pequeños.

Es importante señalar a los participantes que, para su producción durante la actividad complementaria, pueden o no utilizar —encuadrándose en un clima de libertad— lo escrito en el pizarrón durante el torbellino, y seleccionar en tal caso aquello que consideren pertinente o significativo y/o agregar otras ideas.

3. Trabajo de reflexión individual

3.1. Una de las formas consiste en proponer a cada participante del taller que reflexione y opine sobre determinado tema o problema, para luego socializarlo, es decir, compartir su reflexión con el grupo total (p.ej.: “¿qué escuela quiero?”, “ser diferentes es...”).

Es conveniente realizar la puesta en común con los participantes ubicados en

ronda, pero no es necesario que la transmisión de ideas se realice siguiendo un orden estricto de ubicación.

3.2. Otra forma posible es brindar un espacio para la reflexión personal, sugiriendo a los integrantes del grupo que realicen un trabajo interno, conectándose con sus propias ideas y sentimientos a partir de una consigna común que la coordinación propone oralmente (p.ej., “¿qué derecho de los otros me cuesta respetar en la vida cotidiana?”, “tengo prejuicios, ¿cuáles?”).

Para posibilitar una real apertura en esta reflexión interna, es fundamental aclarar al comienzo de la actividad que lo pensado y sentido no necesariamente debe transmitirse a los demás participantes.

4. Puesta en común y síntesis de la coordinación

Si bien cada técnica tiene características que le son propias, es habitualmente aconsejable socializar lo producido, ya sea por el grupo total, por los diferentes subgrupos, o por cada uno de los participantes. A este momento lo denominamos “puesta en común”. A partir de lo que manifiestan los talleristas, la coordinación realiza, como cierre de la actividad, una síntesis de todo lo producido por el grupo. En ella se señalan los acuerdos y los desacuerdos, indicando que los distintos puntos de vista que surgen no necesariamente se contradicen, sino que muchas veces son miradas complementarias sobre la misma realidad.

Sobre el rol de la coordinación

La labor del equipo de coordinación se inicia con la búsqueda de información pertinente sobre el conjunto de personas que van a participar en el taller: características genéricas de los participantes (profesión, edades), y de la comunidad a la que pertenecen (geográficas, sociales). Asimismo, se toman en cuenta otros datos, como el número de participantes, la cantidad y duración de los encuentros y el ámbito donde se realizará el taller.

A partir de los datos obtenidos, comienza la planificación, es decir, la organización de las actividades que van a desarrollarse. Esta incluye la elaboración de los objetivos generales del taller y los específicos de cada actividad, la selección de temas, técnicas y materiales, la formulación de consignas y la determinación aproximada de los tiempos que demandará cada momento.

Al planificar, hay que tener en cuenta la totalidad del taller: forma de apertura,

Talleres: Fundamentación teórica

desarrollo y cierre. Durante el desarrollo, van evaluándose los resultados y tomando en consideración lo que surge de ese desarrollo, datos que pueden obligar a ajustes y modificaciones del plan inicial. Incluso, a veces, las necesidades del grupo llevan a replanteos sustanciales como la supresión de alguna actividad, la incorporación de otra no prevista, la modificación de secuencias de temas y actividades. Por lo tanto, se elabora un plan básico y, en lo posible, detallado, pero con el criterio de que tiene que ser lo suficientemente flexible como para adecuarse a las necesidades e intereses —u obstáculos— del grupo con el que se está trabajando. Cabe agregar que, al elaborar las consignas, hay que procurar que sean claras, precisas y completas, a fin de permitir al grupo mayor autonomía cuando realiza la actividad.

En el caso de nuestro trabajo como integrantes de la Comisión de Educación de la A.P.D.H., forma parte de la planificación el establecer de antemano cuáles de nosotros concurrirán al taller y qué roles asumiremos en el desarrollo de las distintas actividades: quiénes co-coordinarán cada una de ellas, quiénes las conducirán y quiénes registrarán por escrito lo que ocurre durante el taller (crónica).

Actividades del equipo de coordinación durante el taller

Los co-coordinadores explicitan, al comenzar cada actividad, su encuadre: qué técnica se aplicará en la actividad y si ésta se realizará en forma individual, en subgrupos, o en el grupo total. Luego se dan a conocer las consignas (escritas y/u orales, según las circunstancias) y el tiempo de trabajo.

Durante el curso de la actividad, el equipo de coordinación, lejos de mantenerse pasivo, asume un rol de compromiso con la tarea. Esto implica un papel de observador atento a cuanto ocurre, además de intervenir en caso de ser necesario.

Interesa examinar el ejercicio de este rol, especialmente en el trabajo con subgrupos, por ser ésta una de las formas más frecuentes y la que mayores dificultades puede presentar. Desde su posición de observador, el equipo de coordinación mira y escucha lo que sucede, fundamentalmente si los talleristas se centran en la tarea o “andan con vueltas”.

En caso de que alguno —o varios— de los subgrupos no trabaje al comienzo, habrá que aguardar un tiempo para darles la posibilidad de que resuelvan por sí mismos la situación, es decir, que se autorregulen. Si así no fuera, un integrante de la coordinación puede acercarse al —o a los— grupos afectados para preguntarles qué pasa y cuáles son los inconvenientes, buscando abordar el problema con los propios involucrados. Puede suceder que no hayan comprendido la consigna o que el tipo de tarea los inquiete o que la temática les provoque

ciertas resistencias, que se presenten dificultades de comunicación, que el espíritu de cooperación sea superado por el de competencia. En la medida en que el grupo pueda percibir los obstáculos –por sí mismo o con la intervención de la coordinación– realizará la tarea propuesta.

En todo momento, el equipo de coordinación debe estar atento, ya que puede ocurrir que un subgrupo de tarea vuelva a la situación de no tarea, o bien aparecer otras dificultades, entre ellas, que determinados roles se hayan cristalizado en algunos integrantes, problema que puede obstaculizar la experiencia de taller.

Es importante dedicar un espacio de este Cuaderno a reflexionar sobre los roles, puesto que la dinámica de asunción y adjudicación de roles es un hecho común a todos los grupos. En efecto, cada integrante de un grupo se hace cargo, según sus características personales, de un rol que los demás le permiten asumir, es decir, le adjudican.

A continuación se señalan algunos caracteres de los roles más reiterados: líder, portavoz, chivo emisario, saboteador.

Se da por sentado que un *líder* es el que conduce a los otros en la acción. En todo grupo, sea pequeño o grande, suelen aparecer uno o varios líderes. Algunos de ellos conducen desde lo intelectual, desde el conocimiento; otros lo hacen desde lo afectivo y guían con su actitud al grupo, estimulando la comunicación y la cooperación.

Hay otro tipo de líder que no favorece la operatividad del grupo porque dificulta el desarrollo de la actividad grupal: es el llamado *saboteador* o líder obstruccionista (“el contra”).

Es importante no confundir el rol de *disidente* con el de saboteador. Mientras que éste se niega sistemáticamente a toda propuesta, el disidente tiene una actitud de crítica constructiva que ayuda a clarificar, a ubicar mejor el trabajo grupal, pues su oposición no es sistemática sino que se produce en casos determinados y se basa en argumentos fundados. De esta manera, el disidente puede conducir al grupo a un cambio cualitativo en su tarea y dinámica.

Asume el rol de *chivo emisario* aquél que, por su personalidad, es depositario (se depositan en él y él las asume) de las características negativas de cada uno de los integrantes del grupo que éstos se resisten a ver como propias. Por su actitud, el chivo emisario provoca hostilidad, no es escuchado cuando trata de expresarse, y es constantemente desvalorizado cuando explicita lo que siente o piensa.

Cuando un participante expresa sentimientos, pensamientos e intereses que el resto comparte pero no manifiesta explícitamente, está asumiendo el rol de *portavoz*. En un grupo puede haber más de un portavoz.

El trabajo del equipo de coordinación respecto de este interjuego de roles consiste en percibir qué roles se asumen y se adjudican en el grupo, en quiénes quedan instalados esos roles a lo largo de las diferentes actividades y en qué medida el interjuego de roles perjudica la operatividad del grupo y, en consecuencia, la realización de la tarea y el desenvolvimiento grupal.

En la dinámica del interjuego grupal es positivo que los participantes vayan asumiendo diferentes roles para favorecer cambios en su matriz de aprendizaje (sobre todo si tienden a asumir unos roles en desmedro de otros), que les posibilitarán paralelos cambios en su vida cotidiana.

Esta es una de las razones por las que el equipo de coordinación propone, durante el taller, realizar modificaciones en la integración de los subgrupos; la coordinación debe considerar el momento adecuado para sugerir estas modificaciones.

La modalidad de rotar los subgrupos permite abordar dos obstáculos que se presentan con frecuencia en el interjuego de roles: por un lado, el que ciertos integrantes asuman roles desvalorizados socialmente (saboteador, chivo emisario) y, por otro lado, el que ciertos roles (líder, portavoz) se cristalicen en un integrante. En estos casos, modificar la integración de los subgrupos facilita que quien se haya fijado a un rol determinado pueda "desprenderse" de él al compartir la tarea con otros miembros diferentes. Al cambiar el universo, se modifica la asunción y adjudicación de roles: por ejemplo, quien fue líder en un subgrupo puede no serlo en otro; lo mismo ocurre con el saboteador, el chivo emisario, etc.

Si a pesar del recurso de la rotación persisten los obstáculos, la coordinación interviene apoyando a los integrantes en la tarea de encararlos. Por ejemplo: hace preguntas, comentarios o señalamientos, estimula a unos y pone límites a otros, etc.

En síntesis, más allá del interjuego de roles, el equipo de coordinación observa constantemente el desenvolvimiento grupal y la actitud hacia el trabajo que se realiza en los pequeños grupos, e interviene cuando lo considera necesario y pertinente.

Al concluir cada actividad, se realiza —como ya hemos señalado— la puesta en común. Uno de los integrantes del equipo de coordinación se hace cargo de esta tarea, *mientras los demás colaboran en ella*: así, un coordinador anuncia al grupo que va a socializarse el trabajo producido y pregunta qué subgrupo quiere comenzar. Sucesivamente, los subgrupos leen o muestran su producción.

Uno de los obstáculos más comunes que dificulta el trabajo en el taller —y que aparece con frecuencia en la puesta en común— es el hecho de que uno o varios de los integrantes atiendan sólo al desarrollo de sus propios pensamientos (de

sus propios discursos) sin escuchar verdaderamente al otro. Esto conduce fácilmente a la intolerancia, al desinterés por lo que el compañero siente o piensa, a no abrirse a la posibilidad de interpretar, enriquecer o corregir lo que se ha producido con el aporte de los demás. Resolver este obstáculo es un aprendizaje necesario, ya que nuestra sociedad produce una cultura individualista que es preciso neutralizar en beneficio de la convivencia.

Si en la puesta en común aparecen indicios de inquietud, distracción o rechazo, es importante que la coordinación considere estos emergentes e intervenga señalando lo que sucede: "escuchemos el trabajo de los demás", "retomemos lo que dijo la compañera", etc.

A lo largo de la puesta en común, el equipo de coordinación observa, escucha atentamente y registra lo que considera más significativo de lo producido por cada subgrupo, no sólo lo que se explicita verbalmente sino también lo actitudinal.

Retomando el material producido por los subgrupos, el coordinador realiza una síntesis que incluye semejanzas y diferencias, acuerdos y desacuerdos, los elementos que se reiteran y las temáticas por las que el grupo ha mostrado un interés particular, señalando la complementariedad existente entre distintos aportes y poniendo de relieve las contradicciones.

Por otra parte, si considera que el grupo ha soslayado algunas temáticas o problemáticas, es importante que el equipo de coordinación formule determinados interrogantes que puedan servir de disparadores para que el grupo comience a reflexionar. Los demás integrantes del equipo de coordinación colaboran y añaden lo que consideran importante y el coordinador no ha mencionado. Es necesario que estos interrogantes no incluyan juicios de valor de la coordinación.

Después de cada reunión de taller, es usual que la Comisión de Educación trabaje en conjunto sobre las crónicas realizadas por los observadores y sobre los registros del equipo de coordinación tomados durante el desarrollo de las actividades. La finalidad de esta tarea es evaluar el proceso de aprendizaje y la propia tarea del equipo, analizando la participación grupal, el nivel de comunicación, clima, logros y obstáculos y si los objetivos propuestos se alcanzaron.

En los casos en que un taller incluya más de una reunión, el equipo de coordinación elabora, además, una devolución. Esta consiste en un análisis de la dinámica grupal que se comunica al grupo al comienzo de la reunión siguiente. Si el taller abarca un solo encuentro, al finalizar éste el equipo realiza una síntesis evaluativa.

EXPERIENCIAS

En las páginas que siguen se describen experiencias de talleres realizados por la Comisión de Educación de la A. P. D. H.

En algunos casos se agrega al esquema de las actividades la descripción del desarrollo de los talleres: un observador no participante, presente en todas las actividades de taller tiene, en efecto, por función levantar un acta de lo ocurrido, ateniéndose estrictamente a los hechos.

El texto resultante —que llamamos “Crónica”— permite al equipo comparar la planificación con la realidad lograda en el taller y evaluar el cumplimiento de los objetivos. Finalmente, se posibilita la corrección y mejoramiento de los standars.

Los esquemas de actividades contenidos en este Cuaderno proveen de modelos capaces de adaptarse a las situaciones que docentes y talleristas encuentran en su camino. Pueden asimismo ser recreados a partir de nuevos contenidos, teniendo en cuenta las explicaciones que para la producción de talleres se brindan tanto en el primero como en el segundo Cuadernos de Vida.

**ESCUELA DE CAPACITACION DOCENTE
MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD
DE BUENOS AIRES (M.C.B.A.)**

Durante los meses de setiembre y octubre de 1990, el equipo de talleristas de la A.P.D.H. desarrolló, a través de 8 sábados consecutivos, talleres sobre derechos humanos con un grupo de 23 maestros en actividad (primarios, jardineros y domiciliarios).

Las reuniones se realizaron en la propia sede de la Escuela de Capacitación y en un edificio escolar próximo, a partir de la inscripción voluntaria de docentes provenientes de diversos distritos capitalinos, e implicaban puntaje según las normas habituales de la Escuela de Capacitación.

Se tomó nota de todo lo ocurrido durante los talleres, como es de práctica en esta técnica; no obstante, sólo incorporamos, en beneficio de la brevedad, las crónicas correspondientes a los Encuentros N° 3, 5 y a la Evaluación Final.

Encuentro N° 1

(Setiembre 8 de 1990)

Esquema de trabajo

PRESENTACION INDIVIDUAL Y SINTETICA DE LOS PARTICIPANTES: Cada uno enciende un fósforo al comenzar su presentación y debe terminarla antes de que éste se apague.

BREVE INTRODUCCION de la coordinación.

PRIMERA ACTIVIDAD: "Qué es ser raro" (tema: discriminación)

Objetivo:

Estimular el discernimiento y la reflexión sobre actitudes prejuiciosas —manifiestas o encubiertas, conscientes o inconscientes—.

Tiempo aproximado: Veinte minutos.

Metodología: Trabajo en grupo total.

Consignas:

1. Los coordinadores inician un juego en el grupo total puesto en ronda, que consiste en que cada participante pasa al siguiente un objeto, afirmando al mismo tiempo: "Esto no es raro, rara es la persona que..." (cada participante completa la frase con lo primero que se le viene a la mente para explicar qué entiende por "raro").
2. Se hace escuchar a los participantes el cuento de Leonardo Castellani *Es un poco raro*.

Es un poco raro... Leonardo Castellani

La oveja y el carnero miraban al perro pastor.

Dijo la oveja:

— ¡Qué lindo tipo!

— Es un poco raro.

— ¿Qué cosa es ser raro? — preguntó la oveja.

— Ser raro es no ser como yo — contestó el carnero.

SEGUNDA ACTIVIDAD: "Reflexión sobre los derechos".

Objetivo:

Desarrollar la capacidad de reflexión sobre la realidad del docente, sobre los derechos que le conciernen y sobre los derechos de los demás —especialmente los alumnos— frente al docente.

Talleres: Encuentro N° 1

Tiempo aproximado: Una hora y media.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Se invita a los participantes a formar los subgrupos del siguiente modo: caminan reconociendo el lugar de trabajo, mirándose entre sí y acercándose a aquellas personas con quienes quieren trabajar. Deben formar grupos de cinco personas. Al escuchar el sonido de una flauta, los integrantes de cada subgrupo así reunido se toman de las manos.

Consignas:

1. Reflexionar en subgrupos: ¿Qué derechos nos reconocemos como educadores? Elaborar una breve síntesis en el subgrupo.

Puesta en común

Evaluación con el grupo total.

2. Reflexionar en subgrupos: ¿Cuáles son los derechos que nos cuesta respetar como docentes en las demás personas y especialmente en los alumnos?

Puesta en común

Evaluación con el grupo total.

La coordinación sintetiza lo producido por el grupo.

3. Reflexionar y escribir individualmente: ¿En qué derecho no pensé y por qué? (Se aclara a los integrantes que lo realizado en 3. no ha de comentarse sino que se reservará para ser retomado en el último Encuentro).

TERCERA ACTIVIDAD: "Art. 7º del Estatuto del Docente Municipal puesto en primera persona".

Objetivo:

Verbalizar la vivencia de asumirse como docente sujeto de derechos, y reflexionar sobre el valor de la norma escrita.

Tiempo aproximado: Una hora.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consigna:

Leer el Art. 7º del Estatuto del Docente Municipal; elegir tres de los ítems y escribirlos en primera persona (ver Anexo).

Puesta en común:

Los participantes reflexionarán, y expresarán qué piensan, cómo se sienten con esta tarea. ¿Por qué razón les parece que se propuso esta tarea?

Se pide a los participantes que conserven lo escrito para utilizarlo en la próxima reunión, pues esta actividad tiene continuación.

Talleres: Encuentro N° 1

Materiales requeridos en este primer encuentro:

- Caja de fósforos.
- Objeto raro. Grabador y cassette con el cuento dramatizado y grabado.
- Flauta. Copias suficientes de las consignas.
- Estatuto del Docente Municipal: artículo pertinente.

Encuentro N° 2

(Setiembre 15 de 1990)

Esquema de trabajo

PRIMERA ACTIVIDAD: "Reflexión sobre la tercera actividad del encuentro anterior".

Objetivo:

Que los participantes reflexionen y saquen conclusiones sobre el desarrollo y dificultades parciales de los subgrupos encontradas al responder a las consignas de la tercera actividad, en el encuentro anterior.

Tiempo aproximado: Veinte minutos.

Metodología: Trabajo en el grupo total.

Breve devolución de la coordinación sobre el encuentro anterior.

Consigna:

Discutir en el grupo por qué no hubo respuestas a la última consigna del encuentro anterior que pedía que se formularan en primera persona los derechos establecidos por el art. 7° del Estatuto del Docente Municipal.

Síntesis de la coordinación.

SEGUNDA ACTIVIDAD: "Derechos conexos".

Objetivo:

- Que los participantes tomen contacto con la Declaración de Derechos de 1948.
- Que perciban la integralidad de los derechos y que sean capaces de agrupar los más cercanos a sus intereses y emociones.

Tiempo aproximado: Una hora.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consignas:

1. Luego de leer íntegra la Declaración Universal de Derechos Humanos, el subgrupo elegirá un conjunto de derechos conexos que tengan en común un principio fundamental y discutirá ese conjunto de derechos en relación con la realidad social (p.ej.: todos los derechos que se refieren a la justicia).
2. De los enunciados elegidos, seleccionarán y jerarquizarán por lo menos cinco términos o expresiones de máxima significación para el subgrupo.

Talleres: Encuentro N° 2

Puesta en común:

Cada subgrupo, mediante un portavoz, explicitará su elección.

3. Cada subgrupo elaborará una expresión breve (canción, slogan, poesía, aforismo, etc.) para difundir este principio a todo el cuerpo social, empleando las expresiones o palabras elegidas y jerarquizadas. Las escribirá en papel afiche, a fin de exponerlas en las paredes.

PAUSA: 10 minutos.

TERCERA ACTIVIDAD: "Constitución Nacional".

Objetivo:

Reflexionar críticamente sobre la vigencia real de los artículos 14 y 14 bis de la Constitución Nacional, a partir de la experiencia de los integrantes del grupo.

Tiempo aproximado: Una hora.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consigna:

- a) Leer los artículos de la Constitución Nacional Nos. 14 y 14 bis.
- b) Reflexionar sobre la vigencia real de los derechos allí expresados, a partir de ejemplos concretos.

Puesta en común.

Devolución de la coordinación.

Materiales:

- Declaración Universal de Derechos Humanos (ver Anexo).
- Constitución Nacional: artículos pertinentes (ver Anexo).
- Papel afiche, marcadores.
- Copias suficientes de las consignas.

Encuentro N° 3

(Setiembre 22 de 1990)

Esquema de trabajo

PRIMERA ACTIVIDAD: "La escuela deseada".

Objetivo:

Promover la reflexión sobre los fines educativos que se plantean los docentes en la escuela.

Tiempo aproximado: Una hora veinticinco minutos.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consigna:

Expresar en un *collage*:

"La escuela es un espacio donde queremos que el chico tenga..."

Puesta en común:

Grupo tras grupo cumplen las siguientes acciones:

- 1) Exhiben su trabajo sin explicarlo.
- 2) Los demás participantes realizan la lectura del *collage* exhibido sin apoyo ninguno del subgrupo autor.
- 3) El subgrupo explica su trabajo.

Así, hasta agotar el trabajo de todos los subgrupos.

El coordinador pide al grupo total que diga cuáles son las coincidencias y las diferencias, señalando las complementariedades respectivas.

Devolución:

El coordinador realiza una síntesis a modo de devolución. Dentro de esta síntesis, explica la técnica del *collage*.

El coordinador tomará los emergentes que se vinculen con los Derechos del Niño.

Materiales:

- Papel afiche, papeles de colores, cartulinas, papeles de regalo.
- Marcadores, tijeras.

PAUSA: 15 minutos.

SEGUNDA ACTIVIDAD: "Vigencia formal y real de los Derechos del Niño en la escuela".

Tiempo aproximado: Una hora veinte minutos.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consigna:

- a) Leer la Declaración de Derechos del Niño.
- b) Seleccionar y escribir aquellos derechos que hay que tener en cuenta en toda labor docente.
- c) ¿Cuáles de los derechos expresados en la Declaración de Derechos del Niño se manifestaron en los *collages*? ¿Cuáles no se consideraron? ¿Por qué?

Materiales:

Declaración de Derechos del Niño (ver Anexo).

Crónica:

El equipo de coordinación comienza la reunión con una enumeración de los temas más significativos para el grupo, surgidos en la reunión anterior: vigencia real / vigencia formal, conocimiento y vivencia de los derechos humanos, derechos de los chicos.

A continuación se reparten las consignas correspondientes a la Primera Actividad.

Se organizan cuatro subgrupos.

Inicialmente el grupo se muestra con cierto desánimo pero luego se centra en la tarea y trabaja con entusiasmo. A los veinte minutos todos comenzaron ya a concretar el trabajo: conversan, intercambian y producen. Se advierte decrecimiento de la tensión inicial.

Una vez que los subgrupos concluyeron su tarea, se realiza la Puesta en Común. Se exhibe el primer trabajo, correspondiente al Subgrupo A, y el resto de los participantes lo comenta (los trabajos aparecen descriptos al término de estas observaciones):

- Muy complejo.
- Está prácticamente todo expresado.
- Los carteles lo dicen todo.
- No da lugar para que digamos nada.
- No nos dieron lugar para expresarnos.
- Es lo que queremos los maestros de doble jornada (jornada completa).
- Nos sentimos asfixiados como maestros, no hay edificios escolares adecuados.
- Luz artificial, no hay patio, lleno de basura, todas las escuelas son así, necesitamos más apertura hacia la libertad, los edificios fueron construidos con mentalidad de otros tiempos sólo para instrucción.
- Hay que considerar dos espacios: el interno y el externo. Si el exterior no es adecuado, el primero ve entorpecidas sus posibilidades. El espacio tiene que ver con lo que percibimos.

- ¡Qué lindo sería! Juegos, lugar integrado.
- El niño necesita espacio para elaborar su propio yo, y no se lo respeta.
- El concepto de espacio es más móvil en el Jardín que en la Primaria. El maestro no puede, el espacio es un lugar ideológico, no tengo espacio dentro del colegio, entonces, lo busco afuera.

Se intercambian opiniones y se integran ideas. Hay consenso en que falta espacio físico en los jardines. Generalmente, se lo comparte con la escuela primaria. También hay consenso en que en el Jardín el espacio se usa en forma más flexible.

De los comentarios surge la necesidad de aprovechar los espacios existentes no sólo para sus fines específicos (p.ej.: la cocina únicamente para cocinar). El maestro conoce el problema y no puede resolverlo.

La discusión se dispersa, se habla de especificidades, de casos concretos. Hay dificultad de respetar la disidencia, de escuchar al otro.

La coordinación resume los emergentes (posibilidad de usar el espacio de la escuela —aulas, patios— y el exterior a ella —plazas, parques y clubes— realidad concreta y anhelos) e intenta encaminar el debate. Surge la cuestión de cómo podemos los docentes aprovechar lo que tenemos.

Se sintetiza rescatando la importancia de la utilización del espacio interior y exterior a la institución, para lo cual es necesario contar con el apoyo de la dirección.

Afiche 2 (Subgrupo B)

Comentarios de los demás subgrupos:

- ¡Qué lindo!
- La naturaleza, espacio verde, abierto, sol.
- Relación entre el yo y el espacio.
- Luz.
- La gente mira hacia el futuro, apertura, camino.
- Discriminación en los colores de chicas y chicos.
- Hay mayoría de hombres.
- Los árboles son fálicos.
- Las siluetas me hacen recordar a la campaña por los desaparecidos, cuando se empapeló Buenos Aires con siluetas y nombres.

A partir de este momento los subgrupos no responden a la consigna. El subgrupo autor contesta a las observaciones:

- Nada que ver con nuestra intención.

El tono es altamente agresivo. No se escuchan entre sí y no atienden a los reclamos de la coordinación por volver al desarrollo de la actividad. Sobre el

final de los comentarios del subgrupo autor, los miembros de éste incluso rechazaron la devolución que se hace sobre los emergentes que ellos mismos propusieron:

- No tiene nada que ver con nuestra intención.
- Se nos acabó el papel.
- Están diciendo estupideces.
- Así no vale la pena trabajar.
- Esto no es una sesión de psicoanálisis.

Los demás subgrupos continúan con sus observaciones:

- Veo a los chicos tristes y solos.
- Las posturas son rígidas.

La coordinación trata de calmar los ánimos y re-explicar la técnica.

Un maestro integrante de los subgrupos comenta sobre el problema del mensaje y la realimentación constante: a veces no existen posibilidades de retroalimentación. Trata de conciliar las diferentes posiciones.

Los demás subgrupos siguen con los comentarios:

- Qué ordenado.
- Cada cosa tiene su lugar, tan fijo. Es distinto a lo nuestro.

El subgrupo autor contesta:

- Lo hicimos así por costumbre.
- No divaguemos.
- Las críticas son ridículas.

La coordinación sintetiza: cualquier mensaje es tal si hay otro que le pueda dar sentido. Vuelve a explicar la propuesta de trabajo para encauzar la tarea diciéndole al grupo: las opiniones pueden no ser coincidentes.

El subgrupo autor continúa explicando su intención. La coordinación insiste en su intervención anterior. Se producen diálogos tensos entre algunas personas. La coordinación observa la necesidad de escucharse para entablar una comunicación, para entenderse y hacerse entender.

Por la situación generada en la diversa interpretación del trabajo del subgrupo 2 y el subsiguiente malestar creado, se diluye el final de esta actividad, que queda así sin concluir. No obstante, se describen, para el lector, los afiches Nos. 3 y 4, que no fueron comentados por el grupo.

Descripción de los *collages* realizados en la Primera Actividad:

AFICHE N° 1

Sobre fondo color rosa se pegaron carteles y en el ángulo superior izquierdo un gran sol.

Los carteles dicen:

- Un lugar para respetar y ser respetado.
- Un lugar para explorar y ser explorado.
- Un lugar para conocer y conocerme.
- Un lugar para escuchar y ser escuchado.

Hay cuatro figuras humanas en distintos colores.

En papel floreado: un árbol, dos pájaros, canteros, flores, un aparato de T.V. en cuya pantalla se observan dos figuras humanas.

En papel de color: notas musicales, juegos para niños, pala y rastrillo, pelota, raqueta y un lago con un pez.

AFICHE N°2:

Sobre fondo color amarillo, en la parte superior hay nubes blancas y un sol radiante.

Bordeando un camino se ven cuatro árboles en papel negro —cipreses— y en su base, flores de colores. En el camino hay cinco figuras humanas: tres masculinas en papel azul y dos femeninas en papel rojo, dos gatitos y flores. El otro borde está totalmente cubierto de flores y plantas.

AFICHE N° 3:

Sobre fondo azul, en la parte superior se ven nubes blancas y un sol risueño. Un cartel en el costado derecho reza: Respetar y ser respetado.

Más abajo, de izquierda a derecha se ven: una rama florida con tres pájaros que cantan, un aparato de T.V., un cartel que dice "Gabinete Psicofísico", un arco de fútbol con una pelota dentro y arriba la palabra ¡Gool!, un ramillete de flores. En la parte inferior: dos mariposas, dos baldes con flores, un gato, un niño con guardapolvo blanco entre flores, un parlante del que salen notas musicales, flores y las palabras "Manuelita, Manuelita", dos ramilletes de flores, un balde y una escoba.

AFICHE N° 4:

Sobre fondo naranja, pegada en el centro de la base hay una gran maceta en papel floreado de la que salen gran cantidad de cintas de colores, un corazón, flores, animalitos y frases que se distribuyen sobre el fondo:

Afecto

Respeto por los ritmos personales

Respeto por las diferencias

Puertas abiertas

Docentes sanos

Ternura

En dos globos blancos se lee:

Libertad de pensamiento

Talleres: Encuentro N° 3

Libertad de expresión

Alegría

Contención

Posibilidad para explorar

Se agregó cartulina blanca en la parte superior del afiche con forma de nube y en su interior dice:

Pensar

Sentir

Ser humano con posibilidades de:

Discernir

Realizar

Juicios críticos

NOTA: debido al brevísimo tiempo restante —unos quince minutos— no hubo lugar para el desarrollo completo de la segunda actividad; se decide trabajar sólo la primera parte y dejar el resto para el sábado siguiente.

La actividad se desarrolla sin escollos.

Puesta en común de las consignas a) y b):

El subgrupo 1 selecciona los artículos 7, 10, parte del 6 y 5.

El subgrupo 2 añade los artículos 8, 4 y 1, y vacila en cuanto a incluir o no el 3.

El subgrupo 3 elige el 5, 6, 7, 2 y 10.

El subgrupo 4, el 4, 7, 10 y 5.

Devolución de la coordinación:

La coordinación observa que se mencionaron casi todos los artículos, con excepción del 3, que, según el grupo, tiene poca incidencia en la Argentina, salvo por el caso de los niños indocumentados en el interior del país, pertenecientes a las clases más desprotegidas, y a los inmigrantes de países limítrofes. La coordinación recuerda el particular problema de nuestro país y otros en América Latina con respecto al derecho a la nacionalidad, surgido durante la dictadura militar. Muchos hijos de exiliados nacidos en países en los que rige el *ius sanguinis* no podían ser inscriptos con la nacionalidad del país que albergaba a sus padres, ni tampoco en el de origen de éstos, pues en ellos rige el *ius soli*. De modo que son apátridas. Algunos países, como Suecia, resolvieron esta dificultad, para lo cual violaron conscientemente su propia ley, y otorgaron la nacionalidad solicitada.

(Concluido el tiempo disponible, se levanta el taller y se interrumpe la actividad. No obstante, quedan algunas personas —cuatro— discutiendo con inquietud la situación vivida en la mañana. Algunas de las frases que se oyen se refieren a actitudes de rechazo en el grupo o desánimo por lo duro del tema

Talleres: Encuentro N° 3

surgido en el día. Se expresan críticas a las intervenciones “pseudo-psicoanalíticas” de algunos participantes.)

NOTA: Después de este encuentro, el equipo de coordinación evaluó los obstáculos registrados y decidió hacer algunos cambios en la planificación de los dos encuentros subsiguientes. Se invirtió el orden para que un mayor lapso —y el trabajo con otros temas, como el referido a medios masivos—, permitieran al grupo contar con tiempo para elaborar la crisis planteada.

Encuentro N° 4

(Setiembre 29 de 1990)

Esquema de trabajo

Objetivo general:

Que el grupo reflexione y descubra los mecanismos censurantes.

PRIMERA ACTIVIDAD: "¿Qué es la censura?"

Tiempo aproximado: Quince minutos.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consigna:

El grupo discutirá y definirá su propia concepción de censura, a partir de las siguientes frases:

1. La censura implica supresión de discurso.
2. La censura implica producción de discurso.

Cada grupo escribirá su definición y la guardará hasta el final de este taller.

SEGUNDA ACTIVIDAD:

Tiempo aproximado: Cuarenta y cinco minutos.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consigna:

Observar uno (o varios) títulos de diarios, que se refieren a un mismo tema. Establecer las diferencias y comentarlas en el subgrupo. Analizar los motivos de las diferencias, y las estrategias empleadas por los emisores.

Puesta en común.

TERCERA ACTIVIDAD:

Tiempo aproximado: Cuarenta y cinco minutos.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consignas:

1. Leer los recortes de diarios entregados, analizar las denominaciones diferenciadas de sujetos sociales (el modo en que los diversos medios nombran a las personas de distinta condición social).
2. Reflexionar grupalmente sobre los motivos del emisor.

Puesta en común.

CUARTA ACTIVIDAD

Tiempo aproximado: Cuarenta y cinco minutos.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consigna:

El grupo reflexionará y establecerá si las actividades sobre transparencia (SEGUNDA ACTIVIDAD) y elasticidad del lenguaje (TERCERA ACTIVIDAD) han ampliado — modificado — restringido su visión inicial de la censura, elaborada en la PRIMERA ACTIVIDAD.

Puesta en común.

Devolución de la coordinación.

Materiales:

Selección, especialmente preparada, de recortes de diarios; fotocopias.

Encuentro N° 5

(Octubre 6 de 1990)

Esquema de trabajo

PRIMERA ACTIVIDAD: "Vigencia formal y real de los derechos del niño en la escuela" (fin)

Objetivo:

Completar la segunda actividad del encuentro del 22/9/90 sobre la vigencia real y formal de los derechos del niño en la escuela (ver esquema y crónica del Encuentro N°3).

Tiempo aproximado: Una hora.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Primero la coordinación realiza un resumen de lo ya discutido en oportunidad del Encuentro N° 3.

Consigna:

c) ¿Cuáles de los derechos expresados en la Declaración de Derechos del Niño se manifestaron en los *collages*? ¿Cuáles no se consideraron y por qué?

Puesta en común y síntesis de la coordinación.

PAUSA: 15 minutos.

SEGUNDA ACTIVIDAD: "Literatura y derechos humanos"

Objetivo:

Valorizar el cuento o la poesía, no sólo como expresión literaria sino también como mensaje crítico de una realidad social.

Instrumentarse para utilizar el cuento o la poesía como material en el análisis de la vigencia de los derechos humanos.

Tiempo aproximado: Una hora y media.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consigna:

a) Lectura del cuento.

b) Comentar los sentimientos experimentados durante la lectura.

c) Reconocer los núcleos narrativos (es decir, las acciones que no pueden suprimirse sin que se modifique el relato).

- d) Reconocer las conductas que violan los derechos humanos, o las que favorecen su práctica.
- e) Señalar los derechos afectados o afirmados en cada relato.

Materiales:

- *La libreta sanitaria*, de Alice Childress
 - *La honda*, de Ricardo Piglia
 - *Los jardines de Plácido*, de Enrique Wernicke
 - *El sueño del pongo*, de José María Arguedas.
- (Ver Anexo)

Puesta en común y síntesis de la coordinación.

Crónica:

19 presentes.

La coordinación explica en qué consiste la actividad. Se retoma la lectura de los *collages* realizados en el encuentro N° 3. Los participantes no consideran necesario exhibir nuevamente los *collages* y dicen que podrán referirse a ellos a partir de sus recuerdos.

Se forman cuatro subgrupos.

Subgrupo 1:

El Principio N° 1 de la Declaración de Derechos del Niño no se incluyó porque en el país no hay racismo —no hay gente de color—.

El Principio N° 2 tampoco se incluyó, salvo en lo que se refiere a los espacios verdes para el desarrollo físico.

No se consideraron el 3º, 4º, 5º, 6º y 10º. Explican que, como los derechos estaban muy recortados en el ámbito de la escuela, eso los llevó a no pensar en muchos otros Principios. En cambio sí se trabajó el Principio 8º.

Subgrupo 2:

Nos circunscribimos al ámbito escolar. Por eso quedaban implícitos y no representados los Principios. Discutimos: qué sucedía en la escuela cuando aparecía el abandono. Se los olvida, o se los caratula y la escuela abandona a los niños marginados que faltan, chicos o familias —problema. Es una actitud cruel. Es necesario reflexionar sobre esto, todos, de directivos a docentes, pues no se hace prevención real y efectiva.

¿Cómo se define “diferencia”? Es según cómo se aborda el tema de los menores. En la escuela de adultos se convalida el trabajo de menores, se permite la inscripción de chicos por debajo de la edad mínima para concurrir a una escuela nocturna. El docente se siente impotente ante el planteo de la madre: la necesidad del salario del chico. Hacen un trabajo pesado e insalubre. Es difícil intervenir.

(Un docente relata el caso de una alumna abusada sexualmente por el padre.) La escuela abandona a los niños de la villa que faltan mucho, pese a que el reglamento obliga a averiguar el motivo, nadie se atreve a internarse en la villa. Se menciona el Operativo Guardapolvos Blancos, en el Distrito 10º, centrado en el Hospital Pirovano, un buen instrumento para incursionar en la parte salud. Dicen no haber tenido en cuenta la discapacidad.

Subgrupo 3:

Coinciden con el subgrupo 2 tanto en las dudas como en las afirmaciones. No salieron los Principios 1, 4, 8 y 9 porque se cumplen tácitamente. Pero pensándolo bien, sí se violan, por ejemplo hay discriminación. La propuesta nos llevó a pensar en una escuela idílica y nos alejamos de la realidad.

Consideramos imprescindible una mejor formación en atención de la salud psicofísica y una mejor utilización del gabinete psicopedagógico. Atender la legalidad, la identidad: algunos niños no tienen documentos; damos por sentado que todos lo tienen pero no es así.

El niño que trabaja está desprotegido. Nos olvidamos de la realidad porque es más fácil y no nos compromete. Si hay maltrato hay que intervenir. El consejo es "no meterse" "porque se te arma lío".

Los integrantes de este grupo recuerdan una reunión con una autoridad escolar que en su disertación pintó una escuela idílica. En aquella oportunidad los maestros presentes mostraron la contracara de esa idealización: niños "llaveados" (encerrados bajo llave mientras sus padres trabajan), que se encuentran en peor situación que los niños de la "villa", que tienen más espacio. Señalan la diferencia entre el marco teórico —una escuela abierta— y la realidad de chicos que no van a la escuela porque no tienen zapatos.

Para que el maestro pueda ayudar a modificar esa realidad debe contar con el apoyo y la orientación de las autoridades escolares.

Subgrupo 4:

Dicen no haber tenido en cuenta algunos derechos porque no habían leído antes de la confección del *collage* la Declaración de los Derechos del Niño. Debemos trabajar primero con la realidad para compararla con los Principios de los documentos. Consideran que hubiera sido mejor leer primero la Declaración. (El grupo total responde que la estrategia de la coordinación fue buena —primero el *collage* y luego la actividad sobre el documento).

La discusión se generaliza. Se relatan diversas experiencias, como el problema de la inscripción para los niños sin documentos, donde se viola el Principio de derecho a la identidad.

Devolución de la coordinación:

El docente no debe cargarse de culpas. Sí puede, dentro de sus posibilidades, favorecer el cambio trabajando con responsabilidad. Puede registrar los

problemas y buscar soluciones posibles aguzando el ingenio para optimizar la utilización de los recursos existentes.

Contamos con leyes y estatutos que, si bien sabemos se violan diariamente, en cierta medida son la base para el reclamo.

(Intervienen algunos participantes que expresan la importancia de una actitud humana y flexible por parte del docente, que ejerce una de las mayores responsabilidades civiles).

La coordinación estima que la actividad con los Derechos del Niño fue muy movilizadora para el grupo. Cobramos conciencia de que no existen condiciones, actualmente, para superar todos los obstáculos que la realidad impone; no obstante, en muchos casos la escuela va más allá de lo que su función específica —enseñar y aprender— le exige.

Materiales:

— Copias suficientes de los cuatro relatos propuestos.

Encuentro N° 6

(Octubre 13 de 1990)

Esquema de trabajo

PRIMERA ACTIVIDAD: "Dramatización".

Objetivo:

- Valorar la representación o dramatización (role-playing) como técnica para expresar verbal y corporalmente ideas, sentimientos, situaciones, y como forma de evaluar conocimientos.
- Instrumentarse en la técnica del role-playing.

Tiempo aproximado: Una hora.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consignas:

1. Escenificar una situación escolar en la que la primera escena muestre una violación a los derechos humanos.
2. Elegir la situación; elegir a los personajes; distribuir los roles.
3. Discutir, a partir de la primera escena propuesta, el desarrollo de la situación y su desenlace.
4. Mostrar al grupo, sin ensayo previo, el trabajo realizado.

Puesta en común.

Conclusiones:

- del grupo
- de la coordinación

Evaluación:

- del grupo
- de la coordinación

PAUSA: 15 minutos

SEGUNDA ACTIVIDAD

Objetivos:

- Valorar el significado de las palabras y de su importancia como ideas ejes para elaborar un concepto.
- Instrumentarse en la elaboración de mensajes cuyo significado debe ser interpretado por otros.
- Incorporar el juego como una técnica de aprendizaje.

Talleres: Encuentro N° 6

Tiempo aproximado: Una hora.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

La coordinación entregará a cada grupo dos cartoncitos con letras distintas. Los grupos sólo conocen sus propias letras.

Consignas:

1. Elegir una palabra con cada una de las letras dadas.
2. A partir de cada una de las palabras elegidas, cada grupo construirá una oración que sugiera dicha palabra; esta oración se leerá luego al grupo total, que deberá descubrir cuál es la palabra elegida.

Puesta en común.

Conclusiones:

- del grupo
- de la coordinación

Evaluación:

- del grupo
- de la coordinación

Materiales:

Cartoncitos con letras.

Encuentro N° 7

(Octubre 20 de 1990)

Esquema de trabajo

PRIMERA ACTIVIDAD: "Derechos de los Pueblos"

Objetivos:

- Conocer la Declaración de Derechos de los Pueblos (Argel, 1976).
- Desarrollar la capacidad de análisis crítico sobre la vigencia y práctica de los derechos humanos.

Tiempo aproximado: Una hora y veinte minutos.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consignas:

- 1) Leer la Declaración de Derechos de los Pueblos.
- 2) Hacer una lista de derechos violados en relación con nuestro país y los demás países de América Latina.
- 3) Reflexionar sobre acciones posibles y pacíficas para defender a nuestros pueblos de estas violaciones.

Puesta en común.

Síntesis de la coordinación.

Materiales:

Declaración de Derechos de los Pueblos (Argel, 1976) (ver Anexo).

PAUSA: 15 minutos

SEGUNDA ACTIVIDAD: "Derechos de los Pueblos — Creación de actividades"

Objetivo:

Desarrollar la capacidad de crear actividades adecuadas al aula.

Tiempo aproximado: Cuarenta minutos.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consigna:

El grupo elige uno o dos derechos de la Declaración de Derechos de los Pueblos y sugiere, con este tema, actividades que puedan desarrollarse en el aula, en relación con los temas de clase (ej.: historia americana, genocidio indígena, Derecho 1, etc.).

Encuentro N° 8

(Octubre 27 de 1990)

Esquema de trabajo

PRIMERA ACTIVIDAD: "Reportaje"

Objetivo:

Que los participantes reflexionen sobre temas críticos de nuestra sociedad en el área de los derechos humanos y verbalicen con claridad los problemas ante el funcionario pertinente con el sentido de que éste se haga cargo de sus responsabilidades. En suma, que los participantes ejerciten su función de ciudadanos.

Tiempo aproximado: Dos horas.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consigna:

Preparar un breve reportaje para T.V. a un funcionario, relativo a las responsabilidades de su área con respecto a uno de los siguientes derechos, a elección del grupo:

- Derechos a la igualdad.
- Derechos propios como docentes.
- Derechos de los niños.
- Derechos de los docentes a informar a la sociedad sin intermediarios.
- Derechos de los Pueblos.

Los funcionarios pueden ser los siguientes u otros que decida el grupo:

- Ministro de Educación y Justicia, Profesor Antonio Salonia.
- Secretario de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Licenciado Osvaldo Devries.
- Presidente de la Asociación de Diarios y Revistas de la República Argentina (ADEPRA).
- Presidente de la Asociación de Radios y Televisoras Argentinas (ATRA).
- Ministro de Relaciones Exteriores y Culto, Dr. Domingo A. Cavallo.
- Presidente de la U.N.E.S.C.O., Sr. Mayor Zaragoza.

Puesta en común:

Cada grupo lee o dramatiza ante el grupo total el reportaje preparado y recibe los comentarios de los demás.

Talleres: Encuentro N° 8

Síntesis de la coordinación.

PAUSA: 15 minutos

SEGUNDA ACTIVIDAD: "Evaluación global del taller".

Objetivo:

Evaluación general del taller.

Tiempo aproximado: Cuarenta y cinco minutos.

Metodología: Trabajo individual y en subgrupos.

Consignas: (oralmente)

1. Reflexionar individualmente: ¿Cómo vine, cómo me voy, qué traje, qué me llevo?
2. El subgrupo expresará en la forma que elijan sus integrantes — canción, *collage*, historieta, slogan, dramatización, etc.— cómo vivió la experiencia del taller.

Puesta en común.

Síntesis de la coordinación.

Evaluación por la coordinación.

Evaluación personal de los participantes:

Mientras dure un fósforo encendido, cada participante hará su evaluación personal del taller.

Evaluación del taller:

La coordinación evaluó el taller a través de un acróstico:

D	ocentes
E	ntusiastas
R	calistas
E	speranzadas
C	omprometidos
H	umanos
O	bstinados
S	inceros
H	onestos
U	nidos
M	ultiplicadores
A	lentadores
N	ecesarios
O	currentes
S	olidarios

El subgrupo 1 produjo, igualmente, un acróstico:

D	ebate
E	xpresión
R	eflexión
E	valuación
C	onocimientos
H	umanidad
O	rganización
S	olidaridad
H	ombres
U	niversalidad
M	ujeres
A	portes
N	iños
O	bjetividad
S	ugerencia

El subgrupo 2 produjo una payada:

Aquí me pongo a cantar
 al compás de estos derechos:
 aunque no se cumplan de hecho
 siempre es bueno recordarlos.
 Olvidarlos, no anunciarlos
 nos golpea muy adentro,
 nos hundimos poco a poco
 y nos hace mucho daño.
 Es menester apreciar
 los hombres que los han escrito,
 los que han dado la vida,
 los que luchan por cumplirlos.
 La vida es un don divino
 que se avala con derechos,
 con esfuerzo y con respeto.
 La dignidad no es cosa nata
 que viene como el alma de uno
 hay que lograr obtenerla
 y evitar barata venderla.
 Por eso, maestros queridos,
 valoren este privilegio
 como si fuera una perla.

El subgrupo 3 desarrolló un diálogo acerca de cómo llegaron y cómo se fueron los participantes del taller:

Diálogo

— Yo estoy en este taller porque hubo un error en la inscripción. No sabía bien qué era. Vine con prejuicios, no conocía antecedentes. Cuando comenté que estaba inscripta en un taller sobre derechos humanos, me dijeron que tuviera cuidado... ¿Y vos?

— Por casualidad, me encontré con un compañero que ya estaba inscripto. Necesitaba puntaje y sólo estaba a tiempo de ingresar en este taller. Me quedé. Con incógnitas, con curiosidad, con prejuicios y temores de que fuera tendencioso políticamente.

— Yo en cambio pregunté a mis compañeras antes de inscribirme. Nadie sabía de qué se trataba, pero me aconsejaron que no viniera, podía tener algún sesgo político. A pesar de eso quise saber por mí misma cómo era. Si no era como yo quería, me iba. Yo los conozco...

— Yo me inscribí en varios talleres y resulté inscripta en éste.

— A mí el tema siempre me interesó y el taller por fin existía. Me inscribí con expectativas y prejuicios. Algunas compañeras me aconsejaron: no lo hagas porque después quedás marcada, y te pueden echar. Pensé: ¿irme? No, hay que jugarse. Si no me dan algo positivo, dejo. Llegamos a la finalización del taller. ¿Qué ocurrió? Me dieron fundamentos. Respeto por mí misma y por los demás; conocí las ventajas de trabajar en equipo. Me sorprendieron la seriedad y los conocimientos de la coordinación, la claridad de los objetivos, la organización y el excelente manejo del grupo. Aunque hubo crisis, se superó. Nos sacamos culpas. Al aprender a escuchar disminuyó la agresión. Aprendimos técnicas que se pueden llevar al aula.

— Coincido. Felicito a la coordinación; está formada por muchas personas que se alternan y sin embargo concuerda. Los objetivos fueron claros. Me siento estimulado para seguir adelante.

— Me sentí bien. Consiguieron el difícil equilibrio entre lo teórico y lo práctico.

— El taller logró buen clima. No fue una carga, no fue un saber enciclopédico sino que aprendimos el uno con el otro.

— Rescaté muchísimo la desestructuración que viví. Aprendí a ver a quién tenía al lado. Me quedó grabada la actividad del "objeto raro" y la hice con mis pibes. También aprendí la dinámica del trabajo en grupos; la puse en práctica.

— Yo coincido en muchas cosas: vivir lo que se aprende y el mutuo respeto. Las crisis fueron normales, humanas y naturales. Las actividades realizadas permitieron la expresión de todos. Hubo información adecuada; me llevo muchas cosas, descubrí aspectos nuevos hasta de mí mismo. Aunque los temas eran serios, hubo risas y alegría. Me voy contento. Me sirvió de mucho.

El grupo 4 dramatizó una conversación entre amigos, en un bar, a propósito del taller de derechos humanos:

Dramatización

Mientras simulan estar conversando, se sientan alrededor de una mesa y continúan el diálogo.

Personaje A: — ¿Es un curso sobre derechos humanos?

B: — ¿Qué te imaginás que es? ¿Qué te pueden enseñar...?

C: — Algo me comentaron, va a ser un plomo, re-denso.

A: — Voy a ver, piensen en el puntaje.

B: — También en el levantarse temprano los días sábado.

Tiempo después, el día de la finalización del taller, se repite la escena:

A: — El primer día la presentación fue muy original. Aprendimos a aceptar al otro, a reconocer el espacio de cada uno y que todos tenemos derechos.

B: — Hubo momentos en que casi nos agarramos de los pelos...

C: — Sí, y sirvió para sacar un montón de cosas.

A: — Conocimos documentos que antes habíamos visto sólo de pasada. Y a escuchar a gente que no piensa de la misma manera.

B: — Una compañera, esposa de un militar, no se anotó por temor. Cuando le conté cómo se había desarrollado el taller, dijo: — Fui una tonta, podía haberlo hecho yo también, porque se trabajaron todos los derechos.

C: — Ya ves, aprendimos a respetar las diferencias.

A: — La coordinación la realizaron varias personas que rotaban. Esto no fue un obstáculo porque los objetivos eran bien claros.

B: — Traían materiales que no había que pagar. Las consignas para cada actividad las traían escritas y las repartían a cada subgrupo junto con los materiales de trabajo: documentos, papel afiche, marcadores, etc. Mi amiga, cuando se lo comenté, dijo: — Me lo perdí por prejuiciosa. Yo le contesté: — La verdad que sí.

Talleres: Informe de la Coordinación

Informe de la Coordinación sobre el Taller en la Escuela de Capacitación Docente de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires

Durante todo el desarrollo del taller, hubo un clima de compromiso de los participantes, manifestado en el ahínco puesto en realizar las actividades. Pero ese compromiso también se exteriorizó en situaciones de crisis. Por el temor de esas crisis, llegó a soslayarse la reflexión sobre ciertos temas y, en algún momento, apareció miedo frente a determinadas situaciones.

Como equipo, creemos que el miedo es un sentimiento que todos compartimos y que es habitual en este tipo de experiencias —donde cada uno asume un protagonismo—. Entendemos que las crisis implican riesgo, pero que fundamentalmente encierran un principio transformador. Y así pudo advertirse la superación del obstáculo, al continuar el grupo actuando en el taller.

Por otra parte, los participantes se mostraron abiertos al cambio que significaba la modalidad de nuestra propuesta de taller. Esta actitud flexible se evidenció en la aceptación de un equipo de coordinadores —no una figura que fuera depositaria de todo el saber— lo que hizo posible vivir la experiencia de la construcción compartida del conocimiento y la participación, sin las presiones de liderazgos fijos.

Hubo claras manifestaciones de integración en el grupo total con sentido de pertenencia, ante la posibilidad de desgranamiento en el transcurso del taller. Desde nuestra posición de coordinadores, sentimos —del mismo modo— que se nos incluía, que no se nos dejaba afuera. Y esa actitud nos permitió rescatar con confianza una suma de experiencias de nuestra propia participación.

Nos hemos enriquecido en la tarea de estos meses con todo el grupo y hemos confirmado minuto a minuto la posibilidad de elaborar, a partir de voces múltiples, y de vincular la práctica concreta con los conceptos teóricos.

TALLER EN EL INSTITUTO BELGRANO DE EDUCACION FISICA

(Octubre 13 de 1990 — 9 a 13 horas)

Esquema de trabajo

PRIMERA ACTIVIDAD: "Definición de expresiones comunes"

Tema: Violencia social y escuela.

Objetivo:

Estimular la reflexión sobre las diferencias en el manejo de los códigos en la sociedad.

Tiempo aproximado: Una hora.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consigna:

Discutir en el subgrupo el significado de las siguientes expresiones:

"Alumno problema" — "Violencia social" — "Docente capaz" —
"Derechos humanos".

Escribir las conclusiones. Si hay diferencias, explicitarlas.

Puesta en común.

Síntesis de la coordinación.

Crónica:

17 participantes.

Un integrante del grupo de coordinadores explica el sentido y las características del trabajo en taller. Los subgrupos trabajan y luego, a través de sus portavoces, manifiestan el resultado de sus reflexiones:

Subgrupo 1

Alumno problema: El "alumno problema" no existe. El problema es la situación y la resultante es el alumno. Juegan un papel importante la sociedad, la familia y la escuela. Puede identificarse al que llaman "alumno problema" por sus actitudes con respecto al resto.

Violencia social: Injusticia y marginación están muy próximos. La "violencia social" es la respuesta de algunos sectores sociales a esa realidad.

Docente capaz: Es aquella persona que se involucra afectivamente con su tarea. Juega muy fuerte la personalidad.

Derechos humanos: Son aquéllos que tienen todos los hombres para vivir en igualdad, libertad y justicia.

Subgrupo 2

Alumno problema: La indisciplina puede tener varios orígenes. Es un desafío para la educación. No tiene sentido educar sólo al que es capaz.

Docente capaz: Es el docente capaz de reunir lo socio-afectivo con lo intelectual de manera efectiva.

Derechos humanos: Los que nos corresponden. Surgen de las necesidades. Este subgrupo no dio su definición de *violencia social*.

Subgrupo 3

Alumno problema: En general, para el profesor el "alumno problema" es el que no se adapta a las consignas. Es el que tiene problemas físicos y psíquicos y requiere atención individual.

Violencia social: Es un tema muy amplio. Nos incluye y surge del sistema que nos oprime y explota (sueldo indigno, hambre, salud resentida).

Docente capaz: En el sistema educativo establecido se considera como "docente capaz" al que se adapta. En cambio, es capaz aquél que es auténtico, acepta críticas y saca lo máximo de cada persona.

Derechos humanos: Los que uno quiere, respetando a los demás, personal y socialmente.

Subgrupo 4

Alumno problema: Es el condicionado por el entorno y transformado en "problema".

Violencia social: En el subgrupo hubo dos posturas:

1. Es el resultado de conflictos personales volcados a la sociedad.
2. Es la violencia incentivada por algunos medios de comunicación masiva que se este modo provocan una reacción en cadena.

Docente capaz: Dos respuestas:

1. Más allá de títulos, el "docente capaz" es el que integra al medio social.
2. Es el que logra la socialización crítica y actúa como agente de cambio.

Derechos humanos: Los que fija el mismo hombre y los reconoce.

(Este subgrupo relacionó las cuatro expresiones en una frase: “El docente capaz trabaja con el alumno problema para evitar la violencia social y transmitir los derechos humanos”).

Sigue un diálogo entre dos subgrupos sobre la expresión “alumno problema”. La coordinación señala que las denominaciones son puestas por los otros; son acotadas desde intereses. Es importante que esto se haya percibido. Igualmente valioso es que los participantes notaran el encadenamiento lógico de las expresiones elegidas.

Esquema de trabajo:

SEGUNDA ACTIVIDAD: “Reflexión sobre los derechos propios y ajenos”.
Tema: Conciencia de los derechos.

Objetivo:

Alentar la reflexión sobre los derechos —propios y de los demás— como docentes de Educación Física y como miembros de la comunidad.

Tiempo aproximado: Una hora.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consignas:

1. ¿Qué derechos nos reconocemos como docentes y como miembros de la comunidad? Elaborar una breve síntesis.

Puesta en común.

Evaluación grupal.

2. ¿Cuáles derechos de las demás personas nos cuesta respetar, especialmente los de los alumnos? Elaborar una breve síntesis.

Puesta en común.

Evaluación grupal.

Síntesis de la coordinación.

Crónica:

Cambia la composición de los subgrupos.

Los participantes integraron en una sola reflexión las dos consignas y se realizó, en consecuencia, una sola puesta en común.

Subgrupo 1

Llegamos a la conclusión de que no hay diferencia entre ser docente y miembro de la comunidad. Nos reconocemos el derecho a participar, crecer, opinar, ser libres, respetados, valorados. Formar chicos con capacidad de elección.

Subgrupo 2

Nos reconocemos el derecho de actuar según nuestro propio criterio, en base al respeto del alumno, de la persona. A ser respetados y reconocidos. A cobrar un salario justo y ser reconocidos por la sociedad como agentes transformadores. A incidir sobre los alumnos para que éstos puedan incluirse en la sociedad.

Subgrupo 3

Nos reconocemos el derecho de acceso al trabajo, a la capacitación, a comer, a tener una vivienda, a la educación, a vivir en libertad, a opinar sin censura y sin miedo, a disentir, a modificar la realidad, a elegir (no a optar), a colegiatura y legislación digna, a poder crear una situación laboral buena. No se puede separar lo social de lo laboral.

Subgrupo 4

Se es docente más allá del título, se está igualmente inmerso en la sociedad. Nos reconocemos el derecho a ser parte del proyecto, a pertenecer a un programa común, a participar, a ser felices, libres y a tener un espacio.

La coordinación agrega que todos los derechos están ligados y que concuerda en que el ser social y el ser docente son una misma cosa.

Se señala cómo aparece en las respuestas la preocupación por el respeto a las diferencias, la necesidad de participación, el respeto del tiempo de los chicos, la aceptación de las críticas (no siempre el docente está dispuesto a escuchar al alumno).

Sigue una pausa de 15 minutos.

TERCERA ACTIVIDAD: "Derechos conexos"

Esquema de trabajo:

Objetivo:

Que los participantes tomen contacto con la Declaración de Derechos de 1948.

Que perciban la integralidad de los derechos y que sean capaces de agrupar los más cercanos a sus intereses y emociones.

Tiempo aproximado: Una hora.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consignas:

1. Luego de leer íntegra la Declaración Universal de Derechos Humanos, el grupo elegirá un conjunto de derechos conexos —que tengan en

común un principio fundamental— y discutirá sobre ese conjunto de derechos (p.ej. todos los derechos que se refieren a justicia).

Puesta en común:

Explicitación, por cada subgrupo, de su elección.

2. El grupo elaborará una expresión breve (canción, slogan, poesía, aforismo, expresión corporal, etc.) para difundir ese principio a todo el cuerpo social.

Puesta en común.

Síntesis de la coordinación.

Materiales:

— Declaración Universal de Derechos Humanos (ver Anexo), papel afiche, marcadores, etc.

Crónica:

Son trece participantes. Se forman tres subgrupos.

Respuesta a la consigna 1:

Subgrupo 1

Nos ocupamos especialmente de los derechos laborales. No se cumplen y eso nos causa gran preocupación. Derechos 23 y 24 e inciso 1º del art. 25. Muchas veces se aceptan salarios muy bajos por necesidad.

Subgrupo 2

Hacemos dos propuestas diferentes:

a) Consideramos a los artículos 7 hasta el 11 como vinculados con la igualdad ante la ley.

b) Tomamos el criterio de igualdad y lo vinculamos con los artículos 1, 7, 23 incisos 1, 2 y 4; 26, incisos 1 y 2, y 27, inciso 2.

Nos causa gran preocupación el tema "indulto".

Subgrupo 3

Elegimos como grupo vinculante a la justicia. Encontramos difícil hacer la selección porque no nos poníamos de acuerdo en el concepto de justicia.

Proponemos los artículos del 8 al 11. Hay derechos naturales y otros legalizados.

Síntesis de la coordinación:

Algunos subgrupos realizaron un trabajo analítico y otros, a partir de la actividad de taller, llegaron al reconocimiento de la integralidad de los derechos humanos, al darse cuenta de la imposibilidad de separarlos. Al violar uno se violan todos.

Respuestas a la consigna 2:

Los subgrupos muestran sus distintas producciones basadas en la reflexión hecha sobre los derechos conexos en la respuesta a la consigna 1.

Subgrupo 1

El subgrupo, compuesto por siete integrantes, estaba parado sobre siete sillas. Se fueron quitando de a una las sillas hasta llegar al mínimo necesario para que los siete miembros del subgrupo pudieran permanecer parados sobre ellas. Quedaron así tres sillas.

La interpretación fue: la justicia es un estado de equilibrio. Si del sistema legal eliminamos algunas normas, si son accesorias, el equilibrio persiste. No así si se eliminan las fundamentales.

Aparecieron con claridad dos sensaciones: la de equilibrio y la de seguridad. A medida que bajo los pies quedaban menos sillas, el esfuerzo por mantener el equilibrio producía inseguridad. El subgrupo dejó en el aire una pregunta, la de cuáles eran esos fundamentos o pilares esenciales que una sociedad no debía ni podía perder.

El subgrupo 2 realizó un trabajo de mímica sobre el derecho a la igualdad y a la libertad (del que no poseemos registro).

Subgrupo 3

Producen una dramatización en una agencia de empleo.

El encargado de seleccionar al personal tiene a sus espaldas un cartel que dice: "Toda persona tiene derecho a ser empleado/da ¿sin discriminación?". Varios participantes que hacen el papel de postulantes a un empleo son rechazados por su aspecto exterior —pelo largo, vestimenta, etc.—. El último postulante, también rechazado, toma el cartel y lo rompe en la cabeza del encargado.

CUARTA ACTIVIDAD: "Planificación de actividades". Tema: Derechos humanos.

Esquema de trabajo:

Objetivo:

Que los participantes, como docentes de Educación Física, se ejerciten en la planificación de actividades sobre derechos humanos.

Tiempo aproximado: Una hora y media.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consigna:

Imaginar una actividad sobre derechos humanos que puedan desarrollar alumnos en la clase de Educación Física.

Puesta en común.

Síntesis de la coordinación.

Crónica:

Subgrupo 1

Realizó un juego en el cual, ubicados en fila en el suelo, había que pasar hacia atrás, con los pies, un cuaderno al compañero siguiente.

Lo que surge es que para que se logre el objetivo no se puede prescindir de nadie. Todos los hombres tienen igual importancia.

Subgrupo 2

Realizó tres juegos, en relación con la comunicación, la libertad y la justicia.

1º juego: El grupo se dividió en dos equipos. En el primero, la mitad del equipo intentaba transmitir un mensaje a la otra mitad. El segundo equipo trataba de interferir esta transmisión, obstruyéndola mediante gestos y ruidos.

2º juego:

Primer momento: el subgrupo de seis personas se expresa libremente en un papel afiche, sin reglas previas.

Segundo momento: En un papel afiche dividido en seis partes iguales, cada persona del subgrupo se expresa, según la regla establecida: utilizar sólo la sexta parte que le corresponde.

Tercer momento: En un papel afiche en blanco los seis participantes del subgrupo tienen la consigna de expresarse en el espacio que creen que les corresponde, respetando al otro.

En el afiche del primer momento se advierten superposiciones y desorden. En el del segundo momento hay autoritarismo e incomunicación, mientras que en el del tercer momento aparece la mutua representación del otro.

3º juego:

Dos equipos se disponen a jugar al hockey. Uno de ellos cuenta con los elementos apropiados mientras que el otro no.

La desigualdad provoca resultados dispares.

Subgrupo 3

El subgrupo invita a todos los participantes del taller a conformar un cuerpo humano, en el que cada uno es una parte.

La propuesta es que cada persona tiene un rol, un lugar y una importancia.

DERECHOS DE LOS RECLUSOS

Taller en la Facultad de Derecho (U.B.A.) (Realizado los días 16 y 20 de setiembre de 1991)

Antecedentes:

Las actividades que se describen fueron el resultado de conversaciones con el Centro de Estudiantes de la Facultad de Derecho, interesados en trabajar reflexivamente esta temática con estudiantes de la facultad. Luego de reuniones preliminares, la Comisión de Educación de la A.P.D.H. propuso al Centro realizar un *taller de reflexión*, seguido —en la misma semana— de un *panel* integrado por personas calificadas para desarrollar los interrogantes e inquietudes que el taller pudiera suscitar. Se buscó así que el trabajo de taller operara como generador y/o potenciador de esos interrogantes e inquietudes a los que los panelistas pudieran dar cauce dentro del orden de estudios filosófico-jurídicos vigente.

Este formato —*taller seguido de panel de especialistas*— puede ser un modelo muy interesante para el aprendizaje y creación de nuevo conocimiento: los resultados que obtuvimos ratificaron nuestra convicción, dado que la intervención de los panelistas se basó en las inquietudes surgidas del taller, y el debate promovido luego del panel fue muy rico.

Esquema de trabajo

PRESENTACION DEL EQUIPO:

DESCRIPCION DEL ENCUADRE:

- Puntos de partida: documentos que se usan.
- Para construir el saber, taller. Taller como lugar de trabajo y compromiso.

Derechos de los reclusos

Construcción grupal, entre todos, a partir de las experiencias y las vivencias de cada uno. Construcción de un nuevo saber, que puede ser la problematización de algo anterior, cuyo resultado no necesariamente es una respuesta, sino la formulación de una nueva pregunta.

— ¿Por qué los derechos humanos se vinculan con la forma taller?

— Tiempo del taller, organización del mismo.

PRIMERA ACTIVIDAD: "Reflexión sobre los derechos. Declaración Universal".

Objetivo:

Que los participantes se sensibilicen en relación con el goce o la negación de derechos, y puedan relacionar estas situaciones vivencialmente con los artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Tiempo aproximado: Una hora y media.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Se pide a los participantes que se integren formando grupos heterogéneos con la gente con la que no actúan habitualmente.

Los grupos: cinco de alrededor de seis personas cada uno. Pedirles que se presenten entre sí.

Pedir que en los grupos haya alguien que tome nota.

Consignas:

1. Analizar grupalmente qué derechos nos reconocemos como personas y, especialmente, los derechos que nos reconocemos como estudiantes. Poner por escrito los derechos resultantes de este análisis, consignando las disidencias.

2. Reflexionar grupalmente, a partir de hechos de la experiencia personal, sobre los derechos que nos cuesta reconocer a las demás personas.

Ponerlos por escrito.

Puesta en común.

3. Leer la Declaración Universal de Derechos Humanos y responder a la siguiente pregunta:

Los derechos que se han relevado en las dos consignas anteriores, ¿están contemplados en la Declaración Universal de Derechos Humanos?

Puesta en común.

Devolución de la coordinación.

SEGUNDA ACTIVIDAD: "Violación de los derechos de los reclusos".

Objetivo:

Que los participantes sean capaces de percibir qué derechos suspende la situación de reclusión y, además, qué derechos no suspendidos son, sin embargo, retaceados o violados en tales situaciones.

Tiempo aproximado: Una hora.

Metodología: Trabajo en subgrupos; se pedirá a los participantes que formen los mismos grupos de la actividad anterior.

Consignas:

1. Analizar cuáles son los derechos suspendidos por la situación de reclusión o cuáles no se reconocen a los presos, aun sin estar suspendidos.

2. Vincularlos con los artículos respectivos de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Cada grupo trabajará sólo con un número acotado de artículos de la Declaración, pero podrá incluir derechos que no figuren en ellos y que considere fundamentales.

Elaborar conclusiones generales y ponerlas por escrito. Si del análisis surgen dudas, se las incorporará en forma de preguntas a las conclusiones, a fin de discutir las con el panel informativo.

Puesta en común.**Devolución por la coordinación:**

La coordinación hará una síntesis del trabajo grupal, y rescatará los interrogantes y las dudas no resueltas, los baches de información, etc., etc., para trasladarlas al panel informativo.

Evaluación:

En una palabra o frase breve, los participantes evaluarán la experiencia de taller.

Materiales:

Declaración Universal de Derechos Humanos.

Crónica:**Primera actividad:**

El grupo, a instancias de la coordinación, se divide en subgrupos y los participantes constituyen cinco: uno de 6 personas, tres de 5 y uno de 4. A estos subgrupos se les entrega la primera consigna. Como se trata de estudiantes de Derecho de distintos niveles de la carrera y que en su mayor parte no se conocen, se les pide que antes de empezar a trabajar se presenten entre sí y, además, que designen a una persona por subgrupo para que tome nota de la producción.

La primera consigna propone que los participantes reflexionen sobre sus propios derechos como personas y como estudiantes, y que escriban los resultados —tanto los acuerdos como las disidencias— surgidos de esta reflexión. En la puesta en común, los subgrupos se expresan como sigue:

El grupo 1 señala los derechos a la vida, a la libertad, al honor, a la integridad física, a elegir y ser elegido, al propio nombre [entendemos que se trata del derecho a la propia identidad], a un medio ambiente sano, al debido proceso, a la educación, a la intimidad. Como estudiantes, el subgrupo agrega los derechos a estudiar, a aprender, a la libertad de cátedra y el derecho al poder educativo como “cuarto poder”.

El grupo 2 selecciona los derechos a la vida, a la libertad personal, al trabajo, a la libre expresión, a la propiedad, a un juicio justo, a la vivienda y a la salud. Comentan que, por ejemplo, en el caso reciente del ingeniero Santos [un ingeniero que al comprobar que su automóvil sufrió por enésima vez el robo de un “pasacassettes”, persigue a los dos jóvenes que cometieron el robo y los mata con sendos y certeros disparos en la cabeza], el respeto por el derecho a la propiedad parecería tener mayor importancia que el respeto por el derecho a la vida. Se añaden —como derechos estudiantiles— los derechos a aprender, a peticionar a las autoridades, a la participación, al libre horario de cátedra, a la educación libre y gratuita, a elegir y ser elegido.

El grupo 3 se centra en los derechos a la vida, a la libertad, a la igualdad, con la observación de que estos derechos se complementan tanto en su aspecto individual como en lo social y en lo político. Este grupo considera sus derechos en tanto estudiantes los de discutir las notas, que haya división entre quienes cursan la carrera con plan viejo y nuevo, y el derecho a la libertad de cátedra.

Para el grupo 4, los derechos enfocados son el derecho a la vida, a la libertad, a la propiedad, a trabajar, a la igualdad, a la intimidad, a la salud, a la educación, a la huelga, a asociarse con fines útiles. Como estudiantes, hablan de su derecho a una preparación técnico-práctica, a intervenir en la programación de la carrera, a ser respetados por los profesores, a tener una facultad limpia (se menciona el tema de los baños).

Los derechos seleccionados por el grupo 5 son el derecho a la vida, a la salud, al trabajo, a la intimidad, a la asociación, a la no discriminación, a la propia imagen. Como derechos en tanto estudiantes, se señalan la libre elección de bibliografía y de cátedra, y que ésta no sea obligatoria.

Se entrega a los subgrupos la segunda consigna, que pide la reflexión —a partir

Derechos de los reclusos

de la propia experiencia— sobre los derechos que nos cuesta reconocer a las demás personas.

El grupo 1 considera que los derechos de los otros que más cuesta reconocer son el de libertad de expresión, de movimiento, a réplica, y los derechos que subsisten a las personas que han cometido delitos de lesa humanidad (la coordinación interpreta que los participantes consideran la extrema dificultad de aceptar que a gente convicta de tan repugnantes crímenes se les acuerde el goce de los derechos que les corresponden aun en esa situación, por el solo hecho de ser seres humanos; es un caso límite que, por cierto, debieron afrontar muy de cerca los abogados que actuaron en la defensa de los criminales de Nuremberg, por ejemplo).

El grupo 2 entiende que los derechos que cuesta reconocer a los demás son el de igualdad, de libertad religiosa (se menciona la intolerancia religiosa). No se acepta a la otra persona, hay una simulación de igualdad que se advierte en la relación con el personal auxiliar.

El grupo 3 menciona como derechos de los demás que son resistidos el derecho universal de voto, el derecho al acceso a cargos públicos de personas no idóneas [se interpreta que se trata del derecho a acceder a cargos públicos sin tener título habilitante], la conmutación de penas, el derecho de ciertos criminales a ser amnistiados o indultados por ciertos tipos de delitos.

El grupo 4 estima como derechos que nos cuesta respetar el que otro piense distinto, el de igualdad, el reconocimiento de la autoridad (de policías o de militares).

El grupo 5 señala particularmente el derecho a la disidencia.

[Por falta de tiempo, queda sin realizar la tercera consigna.]

A las 21 se retira parte del grupo, por no haber previsto algunos de los participantes la duración del taller; los que permanecen se reagrupan en tres subgrupos —dos de seis personas y uno de cuatro—.

Segunda actividad:

Luego de reflexionar sobre la primera consigna, el grupo 1 establece la diferencia entre procesados y penados, mencionando que aquéllos suelen ser tratados como si ya estuviesen cumpliendo una condena. Al respecto, el grupo se refiere a la falta de celeridad de la justicia. Observa, además,

que si bien hay derechos que quedan legalmente suspendidos —la libertad ambulatoria, la patria potestad (los hijos quedan bajo tutela, curatela), el voto, la libre disponibilidad de los bienes— no hay fundamentos para suprimir el pleno contacto con la familia (salvo con hijos menores), prohibir la sexualidad libre (sea ésta hétero u homosexualidad) o la libre elección de tareas (los reclusos deberían poder decidir si desean o no trabajar y elegir el tipo de trabajo, entre los disponibles). Considera también que existen violaciones como las requisas (que suelen realizarse con distintos pretextos), la mala alimentación, la falta de integración física y psíquica, de un hábitat digno e higiénico —se cuestiona la existencia de rejas—, del derecho a la intimidad y a la rehabilitación.

El grupo 2 señala que los reclusos se ven privados de los derechos a elegir y a ser elegidos, de sus derechos atinentes a la vida familiar, y que el derecho a la educación les está muy retaceado, además de ser discriminatorio —en la práctica— con respecto a las mujeres (hace notar el grupo que si bien hay un Centro Universitario en Devoto, no lo hay en la cárcel de Ezeiza). Se hace referencia, además, a la libre introducción de textos en las cárceles. Los reclusos no pueden, tampoco, ejercer la patria potestad.

Con relación a la consigna primera de esta actividad, el grupo 3 indica que los reclusos no tienen derecho a voto, al honor, a la imagen, a la dignidad, al descanso ni al disfrute, y que también carecen de derecho a la salud, ya que ninguno de estos derechos en la práctica se cumple. Alude al poder representativo de los presos y concluye afirmando que los reclusos no tienen derechos, ya que la resocialización, preconizada por el actual pensamiento jurídico al respecto, parecería ser sólo un nuevo sistema de castigo. En cuanto a la capacidad económica, observa el grupo que si los derechos humanos se violan fuera de la cárcel, poco se puede esperar de la situación dentro de las prisiones. El grupo se pregunta qué ocurriría si se tratara del propio hijo que atraviesa esta situación, y decide que en las actuales circunstancias, hablar de los derechos de los presos es ponerse en un plano muy ideal.

Al estar sentimentalmente implicado, cuesta aplicar el punto de vista jurídico. Por otra parte, el grupo entiende que no se justifica el pago de fianza por un delito cometido.

Al analizar la segunda consigna, el grupo 1 selecciona el derecho a ser arbitrariamente detenido, así sea por pocas horas. Se refiere al derecho a la vida, manifestándose en contra de la pena de muerte (los demás subgrupos adhieren a esta posición, a través de expresiones individuales donde no se manifiestan voces en discordancia). Cuestiona el actual sistema carcelario, especialmente en lo que toca a la finalidad de las penas, y se pregunta quién decide el modelo

Derechos de los reclusos

de persona que ha de salir de la cárcel. Afirma que el derecho carcelario se define por el criterio de saber para qué sirven las cárceles.

El grupo 2 se detiene en los derechos del recluso a la libertad de pensamiento, de conciencia, de religión, y en los derechos a la información y a la vida sexual. Reflexiona sobre una sexualidad no deseada, no digna, con su mujer, en un lugar no apto y sin intimidad (una persona de otro subgrupo comenta a este respecto que, con ese criterio, tampoco tendría una sexualidad digna una persona de pocos recursos —un villero, por ejemplo— y por qué habría que otorgarle ese derecho a un delincuente).

El grupo 3 particulariza los derechos a no ser discriminados y el derecho a tener una pena cierta (contra las “medidas de seguridad” o penas indeterminadas).

Evaluación del taller por los participantes

Interesante, simpático, funcional, reflexivo, dinámico, necesario, participativo, conocerme (como base para la libertad), comunicativo.

Devolución de la coordinación

Siendo el propósito del taller preparar reflexivamente las inquietudes que se plantearán ante el panel programado para dos días más tarde sobre el tema, el equipo de coordinadores elaboró un listado de los principales problemas surgidos del taller, a fin de ordenar el desarrollo de la mesa. Estos se condensaron en un resumen escrito, que consigna los planteos siguientes:

Principales temas críticos surgidos del taller de reflexión

(preparado por la coordinación para entregarlo a los participantes y a los panelistas invitados)

Sobre derechos humanos en general

Definición y acotación del concepto y el área de los derechos humanos en el campo jurídico. Vacilación sobre los conceptos de *derechos* y *derechos humanos*, *atribuciones* y *derechos*.

Sobre los derechos de los reclusos

Delimitación de los derechos suspendidos por la situación de reclusión y los derechos teóricamente vigentes pero no reconocidos, ya sea por los reglamentos o por las prácticas carcelarias: los límites legales en nuestro país.

Temas generales y específicos de la situación de reclusión

Los derechos que no pueden suspenderse o que no deberían —legalmente— suspenderse:

Derechos de los reclusos

— *Derecho a la vida.* Alimentación, hábitat, higiene, descanso y disfrute, esparcimiento, atención médica, actividad psico-física, ejercicio de la sexualidad —hétero y homo—, etc.

— *Derecho a la información y a la comunicación.* Relación con los familiares: formas y términos de estos contactos.

Libertad de recibir noticias, material impreso, escuchar radio y televisión. Introducción de textos sin censura.

Información sobre la especialidad del recluso. Bibliotecas.

Libertad de pensamiento, conciencia, religión (sólo el culto católico).

— *Derecho a la educación.* Discriminación con las mujeres: ¿por qué la Universidad en Devoto y no en Ezeiza?

Desarrollo educativo dentro de la propia actividad.

— *Derecho al trabajo.* Libertad de trabajo. Derecho a elegir la actividad laboral dentro de la cárcel.

Derecho a recibir un salario y a disponer de él.

— *Derecho a asociarse.* Los “delegados” de los presos.

— *Libre disposición de los bienes.* El riesgo de pérdida de los bienes propios.

Aspectos sociales de la reclusión

— Reinserción del ex-recluso en la sociedad.

— ¿A qué sectores sociales se destinan las cárceles? ¿Por qué hay presos de privilegio?

— Actualmente la cárcel no resocializa, sino que castiga.

— ¿Quién elige el modelo de persona que ha de salir de la cárcel?

— ¿Con qué criterios se establece este modelo?

— El derecho penal tiene que ver con el criterio de saber para qué sirven las cárceles.

Otros temas surgidos

— La situación afectiva de las víctimas de delitos frente a los derechos de los reclusos.

— La justicia por propia mano (el caso Santos).

— ¿Qué es el delito?

Panel

En el panel, los Dres. Giúdice Bravo, Julio César Raffo y Tomás Abraham, a

Derechos de los reclusos

partir del resumen aludido, se refirieron a la problemática planteada por los talleristas y a otros temas conexos, dando lugar, después de las exposiciones, a repreguntas de los participantes.

Dr. Oscar Giúdice Bravo, abogado. Miembro de la A.P.D.H., Asesor de la Secretaría de Justicia de la Nación (en el momento de realizarse el panel).

Dr. Julio César Raffo, abogado, Ex-Rector de la UNLZ, Profesor de la Cátedra de Filosofía del Derecho (Fac. de Derecho, U.B.A.). Integrante de misiones especiales de Amnesty Internacional en el tema derechos humanos.

Dr. Tomás Abraham, Doctor en Filosofía, Profesor Titular de Filosofía del Ciclo Básico (U.B.A.). Integrante del plantel inicial de docentes en el Centro Universitario de Devoto (CUD).

Observación

El equipo de coordinación proveyó a los participantes de los siguientes materiales informativos básicos:

1966 — O.N.U. *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Arts. 7, 8, 9, 10, 11 y 12.

1984 — O.N.U. *Reglas mínimas para el tratamiento de los reclusos y procedimientos para la aplicación efectiva de las reglas*.

1985 — O.N.U. *Declaración sobre los principios fundamentales de justicia para las víctimas de delitos y abuso de poder*.

Varios: Jurisprudencia varia sobre derechos de los reclusos (Jonathan M. Miller y otros autores. *Constitución y Derechos Humanos. Jurisprudencia Nacional e Internacional y Técnicas para su interpretación*. Buenos Aires, Ed. Astrea, 1991).

1989 — O.N.U. *Conjunto de principios para la protección de todas las personas sometidas a cualquier forma de detención o prisión*.

1990 — O.N.U. *Octavo Congreso de las Naciones Unidas sobre prevención del delito y tratamiento del delincuente*.

1991 — O.N.U. *Resolución: Principios básicos para el tratamiento de los reclusos*.

1991 — O.N.U. *Resolución: Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad*.

1991 — *El sistema penitenciario* (Resumen preparado por el Dr. J.C. Raffo sobre la estructura del sistema penitenciario argentino).

Programa “La Universidad de Buenos Aires y los Profesores Secundarios”

Talleres de Derechos Humanos

Taller: El rol tutorial

(Realizado en la Escuela Normal N° 8, Capital, el 18 de junio de 1991)
Secretaría de Extensión Universitaria U.B.A.

Esquema de trabajo

PRIMERA ACTIVIDAD: “Reflexión sobre los derechos”

Objetivos:

- Desarrollar la capacidad de reflexión sobre la propia realidad.
- Revalorizar la experiencia como punto de partida de reflexión y proyecto de cambio.
- Desarrollar la actitud de analizar los sentimientos y actos propios y los no propios como parte de una realidad.

Tiempo aproximado: Una hora.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consignas:

1. Analizar qué derechos nos reconocemos como personas y especialmente como docentes. Elaborar una breve síntesis.

Puesta en común.

2. Reflexionar sobre qué derechos del otro nos cuesta respetar. Elaborar una breve síntesis.

Puesta en común.

SEGUNDA ACTIVIDAD: "Reflexión sobre el rol tutorial".

Objetivos:

- Desarrollar la capacidad de reflexión del tutor acerca de su trabajo en la escuela y en su relación con los directivos, compañeros y alumnos.
- Desarrollar la posibilidad de expresión e integración del pensamiento, sentimiento y acción.

Tiempo aproximado: Una hora.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consigna:

Reflexionar acerca de qué siente, qué piensa y qué hace un directivo frente al rol tutorial. Expresarlo en un *collage*.

Puesta en común.

Evaluación

Objetivo:

Desarrollar la actitud de evaluación y de autocrítica en el análisis de obstáculos surgidos y logros alcanzados en el transcurso del taller.

Tiempo aproximado: Media hora.

Consigna:

Reflexionar y luego definir en pocas palabras las propias impresiones sobre el taller: sensaciones, sentimientos, aportes, rechazos.

Crónica:

Se inicia la actividad con nueve participantes. A las 18.28 hs., se integra otro participante.

La coordinación se refiere a la invitación de la Universidad de Buenos Aires para integrar su Programa "LA U.B.A. y los Profesores Secundarios" y la decisión de la Comisión de Educación de la A.P.D.H. de proponer en cada área un taller sobre Derechos Humanos y de este modo mostrar que cada materia puede abordarse desde esta óptica.

Después de la presentación en la que se explica la tarea institucional de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos y la función de la Comisión de Educación, se inicia la Primera Actividad.

Primera actividad:

La coordinación invita a formar dos subgrupos que llevan adelante la tarea (previamente hay una ligera resistencia de directivos participantes a integrar estos subgrupos con docentes).

En la puesta en común surgen los siguientes resultados:

Subgrupo 1: Se reconocen el derecho a la vida, a la libertad, a la libre expresión. Este subgrupo detalla los derechos que tienen como docentes y que no se cumplen.

Subgrupo 2: La respuesta es similar pero consideran que docentes y personas son una integralidad.

Se centran las quejas en el personal de maestranza, al que se llega a responsabilizar por el no cumplimiento de la tarea por parte de los alumnos (falta limpieza, orden, etc.).

Algunos de los integrantes del subgrupo reaccionan y dicen que los derechos de todos son atacados y es muy difícil identificar la responsabilidad que cada uno tiene. De este modo se pone de manifiesto cómo se convierte en "chivo expiatorio" al eslabón más débil de la cadena.

El sistema es caótico —dicen— y, a pesar de detectar problemas, proponer medidas y elevarlas, no hay respuesta y, por lo tanto, no se hacen progresos.

La coordinación hace notar que el grupo habla de lo que los docentes hacen y de los límites que ponen las estructuras escolares a sus intentos. Es necesario replantear el "hacer algo". Esto permite diferenciar la vigencia formal de la vigencia real de los derechos humanos.

Se dan ejemplos de las dificultades que los docentes tienen para reconocer en abstracto los derechos como propios. Se advierte que si las escuelas siguen funcionando es porque alumnos y profesores están allí. En cuanto a las quejas sobre el personal no docente, hay que considerar que en escuelas con gran cantidad de alumnos hay sólo dos personas para limpieza y que no se puede cortar el hilo por lo más delgado, sino que hay que tomar conciencia de la responsabilidades que tienen los estamentos medios y superiores y el sistema de remuneraciones.

Seguidamente se invita a interrumpir la actividad realizada hasta ahora y se explica que todo el material surgido de las discusiones podrá ser utilizado para la segunda consigna.

Respuestas a la consigna b):

Subgrupo 1: El subgrupo estima que los derechos que más cuesta reconocer a los demás son: que se juzgue la propia tarea, aceptar críticas y respetar en los hechos los derechos de los alumnos.

Subgrupo 2: Sus integrantes reconocen que les cuesta escuchar al otro, aceptar el disenso y la propia equivocación. Hacen referencia a la no valoración, por parte de los alumnos, de la tarea educativa. Vuelven a ocuparse del personal de limpieza de las escuelas, comparándose con él en lo atinente al espíritu de cuerpo y conciencia sindical. Manifiestan que la diferencia reside en que los docentes arrastran una historia que les hace ver su profesión como un sacerdocio.

La coordinación alerta sobre el peligro de olvidarse de la consigna. Al mismo tiempo considera que, frente a la descripción tan pesimista de la situación educativa, para no quedar paralizados se pueden hacer pequeños cambios cotidianos que, sumados, logren metas mayores, sin proponerse conseguir todo inmediatamente.

Se propone la observación crítica del propio trabajo para encontrar salidas posibles.

Un integrante del taller responde que se pueden hacer pequeñas cosas: que quizás debamos intentar algunas cosas teniendo conciencia de que en este proyecto de país no figura la priorización de la educación.

La coordinación insiste en que éste es otro tema, muy importante, pero en este momento debemos volver a centrarnos en lo que pedía la consigna. No obstante, es necesario tener presente que de la discusión surgió una luz: hay otros caminos, otras cosas para conquistar, no solamente a nivel individual sino social.

Entre los participantes del taller vuelve a generalizarse la queja: “estamos transmitiendo inseguridad a los alumnos”, “no hay suplentes”, “no se consiguen profesores porque están dedicándose a otra cosa”, “la escuela pública retrocede”, “de las escuelas privadas saldrán las elites dirigentes futuras”.

La coordinación manifiesta que un chico de la escuela estatal puede aprender a mirar la realidad de otra manera y salir mejor preparado para resolver problemas de la sociedad en la que vive. Es preciso no dejarse inmovilizar por lo negativo. En la búsqueda de soluciones y caminos posibles, conectémonos con la realidad interna y externa. Las discusiones como ésta sirven para darnos cuenta de que a todos nos suceden las mismas cosas, no estamos en una isla, lo positivo es encontrar soluciones juntos.

Segunda actividad:

Una vez entregadas las consignas los integrantes del subgrupo 1 consultan si es posible mover los bancos para trabajar en el suelo y así poder participar todos.

Los del subgrupo 2 se quedan en su lugar. Tardan más en comenzar el trabajo manual. No resisten la tentación de hojear revistas. Una vez comenzado el trabajo, si bien con mayor incomodidad, lo hacen rápida y efectivamente, interviniendo todos. En general se trabaja en un clima distendido y alegre. A falta de suficientes tijeras, se ayudan con reglas y con la mano para cortar los papeles.

Del trabajo resultan dos *collages*.

Collage 1

Un papel afiche amarillo se dividió en tres franjas horizontales: "Lo que sentimos", "Lo que pensamos" y "Aquello que hacemos".

En la franja que lleva por título "Lo que sentimos" hay pegadas, de izquierda a derecha y alternadamente, cuatro figuras y tres leyendas. La primera figura es un paisaje de campiña sembrada y en primer plano hay un espantapájaros de cara triste y un pajarito que no puede asentarse.

La segunda figura pegada en el centro y de tamaño mucho mayor tiene el rostro de una mujer joven con gesto de desagrado, que sostiene y apoya contra su mejilla un ovillo de hilo sisal.

La tercera figura es de mucho menor tamaño, un Batman.

La cuarta figura es muy pequeña, única en blanco y negro. Representa un personaje de historieta, un médico a punto de colocarse el estetoscopio.

La primera leyenda impresa, a la derecha: "Las buenas compañías".

La segunda leyenda impresa, a la izquierda: "El maestro también debe dedicarse a aprender".

La tercera leyenda está escrita con marcador sobre el margen izquierdo: "Problemas", con una flecha que apunta hacia abajo.

Lectura: En este sector "Lo que sentimos", el espantapájaros aparece como un signo de desolación, pese a las buenas compañías que hay en la escuela. *Sentimos* la necesidad de desenredar el ovillo que nos molesta por su aspereza y que refleja los innumerables problemas que implica la tarea del tutor: el médico representa, justamente, la urgencia de atender esos problemas.

La lucha que el tutor y el maestro tienen contra los estereotipos —ilustrados por

la figura de Batman— encuentra el arma más eficaz en la frase: “El maestro también debe dedicarse a aprender”.

Sector “Pensamos”: Aparecen hacia la izquierda dos figuras, una grande y otra pequeña, entrelazadas. La grande es un hombre joven en actitud de pensar. En la pequeña, tres jóvenes en la misma actitud. Hacia la derecha hay cuatro frases: “Lo bueno y lo malo”, “Cuándo se ayuda y cuándo se perjudica”, “No se puede vivir sin incentivos” y “Hay que marchar hacia la meta”.

Lectura: “Pensamos” individual y colectivamente en las opciones y en las temáticas contenidas en las frases.

En el tercer sector, bajo el rubro “Hacemos”, se ven, de izquierda a derecha, tres leyendas y dos figuras intercaladas. Las leyendas dicen: “Mágicos caminos”, “Tenemos lo mejor” y “Hagamos el humor”.

Las dos figuras son dos personajes de dibujos animados en actitud de escapar.

Lectura: Una lectura general de los textos muestra un ambiente optimista (la leyenda “Tenemos lo mejor” va acompañada de una viñetita fotográfica de un grupo de jóvenes. “Hagamos el humor” sugiere la distancia crítica que permite analizar la realidad).

Collage 2

Sobre papel afiche lila hay dibujado un camino.

En la base y centro aparece una figura humana en color verde, con un gran corazón rojo en el pecho y la cabeza rodeada de signos de interrogación. La flanquean una casita y un edificio escolar.

En perspectiva hacia arriba se ven figuritas más chicas, en color rojo. Juntos, todo el grupo, se encaminan hacia un sol ubicado en la parte superior del afiche.

Lectura: El profesor tutor, con muchas dudas y mucho cariño, con el apoyo del hogar y de la escuela, se encamina junto a sus alumnos hacia la luz del conocimiento.

Derechos humanos y enseñanza de la historia en la escuela secundaria

(Taller realizado en el Colegio Nacional Nicolás
Avellaneda el 24 de octubre de 1991 en el curso
¡Qué aburrido! ¿Para qué me sirve estudiar historia?).
Secretaría de Extensión Universitaria U.B.A.

Esquema de trabajo

PRIMERA ACTIVIDAD

Objetivos:

- Desarrollar la capacidad de reflexión sobre la propia realidad.
- Revalorizar la experiencia como punto de partida de reflexión y proyecto de cambio.
- Desarrollar la actitud de analizar los sentimientos y actos propios y los no propios como partes de una realidad.

Tiempo aproximado: Dos horas.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consignas:

1. Analizar grupalmente qué derechos nos reconocemos como personas.
2. ¿Qué derechos nos cuesta reconocer en la convivencia dentro de la comunidad educativa?

Puesta en común.

SEGUNDA ACTIVIDAD

Objetivos:

- Establecer si el conocimiento se construye a partir del respeto a las diferencias, a la participación de los alumnos, a la información lo más objetiva posible.
- Reflexionar si existe correspondencia con las conclusiones de la primera actividad referida a los derechos humanos de la comunidad educativa.

Tiempo aproximado: Una hora y media.

Metodología: Trabajo individual y en subgrupos.

Consignas:

1. a) Leer individualmente el material entregado referido a la Revolución Francesa.
b) Proyectar una o más actividades para llevar al aula, a partir de ese material, explicitando los propósitos del docente.
2. a) Formar subgrupos de cuatro personas para debatir la producción individual y grupal.
b) Cada subgrupo elegirá un vocero para exponer los resultados del debate en la puesta en común.

Puesta en común.

Síntesis de la coordinación.

Evaluación:

Evaluar con una frase la experiencia vivida.

Materiales:

Tres fragmentos de:

1. "La Revolución juzgada por la Contra-Revolución", Joseph de Maistre, *Considérations sur la France*, 1797 (traducción española).
2. E. Kant, *El Conflicto de las Facultades*, 1792.
3. La opinión de un historiador del siglo XX, M. Vovelle, *Introducción a la Historia de la Revolución Francesa*, 1979.

Derechos humanos en el Jardín de Infantes

Fundamentos teóricos

Esta propuesta se orienta al desarrollo de talleres en el ámbito del Jardín de Infantes dentro del marco de la educación por los derechos humanos.

Al iniciar la reflexión sobre este tema, nos enfrentamos con ciertos cuestionamientos que parten de determinados supuestos: ¿Es posible trabajar con derechos humanos en el Jardín? ¿Pueden “nuestros pequeñitos” adentrarse en la práctica de los derechos humanos?

Postulamos que sí.

Desde este punto de partida, tomamos como ejes centrales la reflexión sobre la realidad de las jardineras como personas, como docentes —como docentes de Jardín—, y sobre los elementos que caracterizan a este nivel educativo.

La propuesta contiene, así, dos aspectos: la reflexión conjunta sobre nuestras actitudes docentes cotidianas y las actividades concretas que pueden realizarse con los chicos en relación con la vivencia y comprensión de los derechos humanos.

Creemos igualmente necesario considerar —para la planificación y concreción del taller— no sólo las características de los docentes de este nivel sino también las particularidades del Jardín como institución educativa con identidad propia, y las características evolutivas de los chicos de dos a cinco años, a fin de comprender sus necesidades y posibilidades.

¿Qué oportunidades brinda el Jardín para una educación que aliente en el niño actitudes propicias a una convivencia democrática, conformando un marco de respeto por los derechos humanos en la tarea cotidiana?

En una primera lectura sobre la realidad del Jardín de Infantes, hallamos que este nivel del sistema educativo ofrece una instancia abierta al desarrollo de nuestros objetivos, ya que nos encontramos ante un espacio que permite, entre otras cosas, la socialización en un marco de respeto y creatividad, con la

posibilidad de no disociar el aprender del sentir placer. Pero si realizamos una segunda lectura, una lectura crítica, nos topamos con aspectos que, en forma menos evidente, se deslizan en la vida del Jardín y que no concuerdan con prácticas democráticas, porque olvidan el derecho de los chicos a aprender y conocer, a participar, a expresarse, a crear, a cuestionar, a compartir. La reflexión sobre estas prácticas encubiertas —al alejarnos de la imagen de Jardín-paraíso aislado de la problemática del sistema educativo y de la sociedad— abre el camino para los cambios que se requiere hacer.

Estimamos importante comprender que muchas de las actitudes que buscamos promover en la educación por los derechos humanos (aprender a co-pensar, a co-operar, a aceptar el disenso) son aprendizajes que los chicos construyen lentamente, siguiendo sus características evolutivas. En este sentido, es fundamental tener claridad al respecto para saber de dónde partimos y qué podemos esperar, considerando que un marco adecuado promueve el desarrollo de estos aprendizajes.

Podremos así lograr un clima apto —de convivencia democrática—, favoreciendo el crecimiento de chicos capaces de ser protagonistas de sus aprendizajes y de su realidad, y de llegar a ser útiles a sí mismos y a la sociedad.

Entendemos que realizar una revisión de las actitudes que asumimos frente a los chicos y frente al aprendizaje es una forma de desenmascarar las prácticas rígidas y autoritarias subyacentes que el Jardín encubre con su cara linda y tierna, de ubicarlo como parte integrante del sistema educativo argentino, con sus conflictos, y de poder entonces aprovechar al máximo la amplitud de posibilidades reales con que contamos en el Jardín de Infantes.

Nuestra propuesta tiene, por lo tanto, como finalidad:

— Desmitificar la imagen del “Jardín-paraíso”, aislado del sistema educativo y de la sociedad.

— Demostrar que en el Jardín de Infantes se puede conocer, comprender y convivir en el marco de los derechos humanos.

En consecuencia, el objetivo que planteamos es proporcionar a los docentes un espacio para:

— Visualizar contradicciones entre teoría y práctica, entre el decir, el pensar y el hacer.

— Desarrollar las capacidades de análisis, elección y decisión, desde la óptica de los derechos humanos.

— Capacitarse para la reflexión y el ejercicio de los derechos propios, como personas y como profesionales.

— Concientizarse en el respeto de las necesidades y posibilidades del niño.

Taller para docentes en el Instituto Eccleston

(Realizado los días 13, 14 y 15 de diciembre de 1989)

Encuentro N° 1

(Diciembre 13 de 1989)

INTRODUCCION TEORICA, a cargo de la coordinación, sobre los principios en que se basa un taller, tal como se explicitan en la "Fundamentación Teórica" (página 25 de este Cuaderno).

PRIMERA ACTIVIDAD: "Reflexión sobre los derechos propios".

Esquema de trabajo

Objetivos:

- Desarrollar la capacidad de reflexión sobre la propia realidad.
- Valorizar la experiencia como punto de partida de reflexión y de proyecto de cambio.

Tiempo aproximado: Una hora y diez minutos.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consignas:

1. Los subgrupos discuten y sacan conclusiones en torno a los siguientes temas:

a) Qué derechos nos reconocemos como personas y cuáles como educadores.

Puesta en común.

b) Cuáles son los derechos que como docentes nos cuesta respetar, especialmente en relación con los alumnos.

Puesta en común.

2. Reflexionar, en forma individual, y luego escribir las conclusiones, sobre la siguiente cuestión:

— ¿En qué derechos no pensé? ¿Por qué?

El coordinador debe aclarar a los participantes que lo realizado en 2. no ha de comentarse, sino que se reservará para retomarse en el último encuentro.

Crónica:

El taller comenzó según lo planificado, con la autopresentación de los integrantes del equipo de coordinación y del grupo de trabajo, quienes, a requerimiento del equipo coordinador, expusieron sus expectativas:

- “quería saber de qué se trataba”,
- “me interesaba cómo trabajarlo”,
- “me interesa de qué manera incorporar los derechos humanos en los distintos niveles”.

El equipo de coordinación expuso brevemente el encuadre según los fundamentos teóricos ya definidos en este Cuaderno.

Al comenzar la primera actividad, el equipo de coordinación observó que el grupo se hallaba disperso y consideró que estaban interviniendo en el problema diferentes factores:

- el haberse desencadenado una tormenta de viento y lluvia, que creó preocupación y causó distracción,
 - los interrogantes y las dificultades propios del abordaje de la temática.
- Tales consideraciones se comunicaron al grupo y, a partir de este señalamiento, pudo comenzarse la tarea.

Se organizaron tres grupos, que trabajaron sobre la consigna 1.a.

Los derechos reconocidos y expuestos por los distintos subgrupos en la puesta en común pueden resumirse —en conjunto— como sigue:

- “a ser aceptado”,
- “a aceptar la colaboración”,
- “a la creatividad para resolver y/o decidir por qué se pone en tela de juicio la idoneidad del que está en un cargo”,
- “a la libertad de opinión”,
- “a la libertad de trabajo y a la coordinación y conducción del aprendizaje”.

El equipo de coordinación realizó una devolución al grupo, señalando fundamentalmente dos aspectos:

- La integralidad de los derechos: todos son indispensables y cada uno tiene sentido en función del otro,
- La importancia de conocer nuestros derechos y de tener un marco social para encontrar espacios donde ejercitarlos.

Los mismos subgrupos continúan la tarea, encarando la consigna 1.b.; al leerla, el grupo se paralizó, al parecer, porque no la comprendió (alguien preguntó: ¿cómo?). Las resistencias provocadas por la consigna se expresan en distintas formas:

- la actividad requirió más tiempo que el proyectado,
- los participantes no logran escucharse entre sí,
- no respetan el momento de cada grupo,
- no aceptan el disenso.

Taller para docentes en el Instituto Eccleston

Los temas que surgen son, entre otros, los siguientes: “los derechos adquiridos”, “la libre elección”, “lo que pueda amenazar el control del grupo, lo no esperado”, “lo que es distinto de nosotros”, “las diferencias de credo, raza, etc.”, “el respeto por el discapacitado”, “la individualidad”, “el ser imparciales y objetivos”, “la impotencia del docente para resolver un problema porque no tiene ayuda”.

El equipo de coordinación señala algunos emergentes del trabajo grupal:

- dificultad para que del diálogo, en la puesta en común, surja la aceptación —y, eventualmente, la integración— de las distintas posiciones planteadas, y que con ello puedan considerarse determinados rasgos de las diferentes personalidades,
- idea de colaborar para que los docentes traten de salir de sus problemáticas e intenten ubicarse en el lugar de los chicos como sujetos de derechos,
- su dificultad para respetar las diferencias individuales y el disenso,
- idénticas trabas de las docentes en su relación con el sistema y las personas que lo integran.

Luego de la devolución, el grupo comienza a discutir sobre temas ajenos a la actividad, sin poder conectarse con las propias dificultades para ponerse en tarea.

Al iniciarse el trabajo sobre la consigna 2, se advierten obstáculos en su comprensión y en la concreción de la actividad, hecho que corrobora lo que venía ocurriendo en el desarrollo del proceso grupal.

SEGUNDA ACTIVIDAD: “Reflexión sobre la vigencia real de los derechos humanos”.

Esquema de trabajo

Objetivo:

Desarrollar la capacidad de análisis crítico sobre la vigencia formal y la práctica real de los derechos humanos.

Tiempo aproximado: Una hora y media

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Se entregan a los grupos copias de la Constitución Nacional, del Estatuto del Docente y de la Declaración Universal de Derechos Humanos (artículos escogidos de los tres documentos).

Consigna:

- Leer el material de trabajo.
- Elegir los aspectos más importantes e interesantes para el subgrupo.

Taller para docentes en el Instituto Eccleston

- Comparar los derechos que nos hemos reconocido en la actividad anterior con los leídos en los documentos y reflexionar sobre su vigencia real.
- Sintetizar el trabajo realizado y volcar las conclusiones en papel afiche.

Puesta en común:

Cada subgrupo lee y explica la síntesis. Se reflexiona en el grupo total acerca de las coincidencias y diferencias.

Materiales:

- Constitución Nacional (copias de los arts. 14, 14 bis, 16, 17, 18 y 19).
- Estatuto del Docente (copias del art. 6 de la Ley 14.473).
- Declaración Universal de Derechos Humanos (se destacan los arts. 2, 3, 9, 11, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27 y 29).

Crónica:

Las participantes continúan trabajando distribuidas en los mismos subgrupos. Nuevamente aparece la dificultad para respetar la pautas de trabajo en relación con la consigna en cuanto al tiempo de la actividad y la dinámica de la puesta en común.

Dos de los grupos expresan el resultado de la síntesis en los afiches y el tercero opta por presentarlo oralmente.

Se explicitan como muy importantes el derecho a la vida, la libertad, la seguridad, la igualdad, al bienestar social, a enseñar, aprender, trabajar.

El equipo de coordinación pide que los participantes expresen lo que sintieron al trabajar con los documentos. Y algunas de las respuestas son:

- “es ideal, pero crea insatisfacción”,
- “muchas cosas no se cumplen; otras, a medias, y otras, mal”,
- “sentirse impotentes ante el poder”,
- “hechos de la justicia se deshacen, impunidad, amnistía”,
- “se supone que los representantes ‘podrían’, pero no es así. Ya no nos representan. Estamos sujetos a la decisión personal del que hemos elegido”.

Uno de los grupos habla de la existencia de una burocracia que no se enfrenta. Surge en el grupo la pregunta de por qué, y plantean que puede ser por pasividad o por comodidad, o por presiones.

El equipo de coordinación hace la devolución refiriéndose a tres puntos:

1. La importancia de la conquista de los derechos humanos, vigentes en lo formal. Esta vigencia formal es básica porque hace posible la lucha para la vigencia real.
2. La necesidad de ver la realidad como una totalidad (esto se relaciona con la dificultad del grupo para conectarse con la realidad interna: ver Marco Teórico, pág. 97).

3. El trabajar con los otros. Se señala la necesidad de escucharse y respetar el trabajo de los demás para poder desarrollar una tarea compartida y encaminarse hacia soluciones conjuntas.

Como el grupo sintió que algunas de las posturas planteadas se presentaron como opuestas, la coordinación señaló que, en realidad, son complementarias: existe la norma, pero hay un poder que la limita (un grupo pone el acento en el factor de poder, y el otro, sobre cómo actuamos frente a él).

El equipo de coordinación sintetiza: "se consiguen respuestas diferentes ante actitudes nuestras diferentes".

Encuentro N° 2

(Diciembre 14 de 1989)

El equipo de coordinación realiza una devolución del proceso grupal del día anterior.

TERCERA ACTIVIDAD

Esquema de trabajo

Objetivo:

Promover la reflexión sobre los fines educativos que se plantean los docentes en el Jardín.

Tiempo aproximado: Una hora y media.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consigna:

Expresar en un *collage*: "El Jardín es un espacio donde queremos que el niño tenga..."

Puesta en común:

Cada subgrupo presenta su trabajo; los demás participantes realizan la lectura del *collage*; cada subgrupo explica su propio trabajo. El coordinador tomará los emergentes que se vinculen con los Derechos del Niños.

Devolución de la coordinación.

Materiales:

Papel afiche, marcadores; eventualmente, revistas ilustradas para recortar, en cantidad suficiente.

Crónica:

Las participantes se organizan en tres subgrupos, diferentes en su conformación de los del día anterior. La actividad las entusiasma: reciben bien la propuesta y trabajan con alegría.

En la puesta en común, el grupo no logra respetar el desarrollo de la técnica de trabajo y obliga a la coordinación a reiterar las pautas.

Los participantes elaboran afiches en los que vuelcan sus críticas a la situación actual de la escuela y muestran sus deseos y esperanzas de un Jardín ideal.

La devolución puntualiza los siguientes señalamientos:

- en los tres subgrupos surgen similares expresiones de deseos y esperanzas,
- es importante tener en cuenta la realidad (necesidades básicas cubiertas) para llegar a lo ideal,
- aparece la función social del Jardín,
- se pasa de los sentimientos a la reflexión y, a partir de allí, se plantean los fines educativos del Jardín de Infantes y su modificación en función de cada realidad (familia, sociedad, estructura, Jardín, niños, maestras),
- aun sin nombrarlos, aparece el respeto por los derechos del niño, del docente y de la persona: los derechos humanos y los derechos del niño no aluden sólo a las “grandes” causas, sino que también atañen a los pequeños actos cotidianos.

CUARTA ACTIVIDAD

Esquema de trabajo

Objetivo:

Reconocer los Derechos del Niño que deben tenerse en cuenta en el Jardín y reflexionar sobre su vigencia real.

Tiempo aproximado: Una hora y media.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consigna:

- Leer la Declaración de Derechos del Niño.
- Seleccionar y escribir aquellos derechos que hay que tener en cuenta en toda labor docente que se desarrolla en el Jardín.
- ¿Cómo vincularían los Derechos del Niño con lo expresado en la actividad anterior?

Puesta en común.

Crónica:

Los subgrupos formados en la actividad anterior se mantienen iguales.

El trabajo de los subgrupos consiste —en general— en correlacionar cada uno de los derechos de la Declaración con los expuestos en el *collage*. El análisis minucioso que realizan los participantes no les permite llegar a la reflexión sobre las dificultades y obstáculos que el Jardín y las docentes encuentran en relación con el respeto por los Derechos del Niño.

Surge un emergente grupal muy notorio relacionado con el niño discapacitado; se toma la problemática del respeto por las diferencias individuales y la igualdad de oportunidades. Al considerar los derechos sólo desde esta perspectiva, los participantes muestran dificultad en el análisis de su situación concreta dentro del aula (nuevamente aparecen obstáculos para conectarse con la propia realidad interna).

El equipo de coordinación retoma este emergente grupal desde la perspectiva de las dificultades para respetar lo diferente, considerando que el respeto por lo diferente es el respeto por el derecho a la igualdad.

Encuentro N° 3

(Diciembre 15 de 1989)

Antes de desarrollar la actividad correspondiente a la tercera jornada, el equipo de coordinación hace una breve devolución del proceso grupal del día anterior, reseñando la producción grupal y las dificultades descriptas en ocasión de la puesta en común.

QUINTA ACTIVIDAD

Esquema de trabajo

Objetivos:

- Estimular la capacidad de análisis, elección y decisión de los docentes en relación con su tarea educativa.
- Promover la reflexión del docente acerca de su actitud frente a las necesidades, intereses y posibilidades del niño.

Tiempo aproximado: Una hora y media.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consignas:

1. Analizar las siguientes situaciones alternativas en relación con los Derechos del Niño:

a) "Al comenzar el año recibimos al grupo con la sala armada por nosotros".

b) "Al comenzar el año recibimos al grupo esperando armar la sala junto con los niños".

Elegir la situación más próxima a la propia modalidad de trabajo. Fundamentar la elección.

Puesta en común.

2. Sobre la base de la tarea anterior, proponer modalidades alternativas de encarar una merienda. Expresar cada una de las propuestas mediante una dramatización.

Puesta en común.

Devolución de la coordinación.

Crónica:

Para cumplir la primera consigna, los participantes se disponen en dos subgrupos: la coordinación les propone formarlos con personas distintas de las que los integraban en la anterior actividad. Logran cumplir la consigna y terminan la tarea en el tiempo estipulado.

El primer subgrupo decide no optar por ninguna de las alternativas explícitas en la consigna; en cambio, propone que la maestra presente la sala con un esbozo de armado susceptible de rearmarse con los niños según las necesidades. Sus motivos se basan en reparos a la segunda consigna, ya que no aceptan que los niños dispongan los sectores (porque comparten la sala con otro grupo de un turno distinto, por la cantidad de alumnos, por las fuentes de luz existentes —enchufes—, por los accesos, el material didáctico, los ruidos). Según este grupo, la maestra debería ser la que proponga la conveniencia de la disposición.

La coordinación observa que la propuesta del grupo no contradice las alternativas, sino que las sintetiza.

El segundo grupo opta por la posibilidad b. (armar la sala junto con los chicos), por la participación, el respeto a la libre elección, la comprensión de los deseos, el respeto a las consignas del grupo —sin imposiciones—, a fin de crear un ambiente flexible que refleje la identidad del grupo de niños.

El equipo de coordinación, en la puesta en común, señala dos ideas emergentes: a) el respeto por los intereses del niño y b) la importancia que tiene el hecho de que el adulto vele por la seguridad, comodidad y bienestar de los niños.

La realidad que vivimos aparece con fuerza nuevamente, provocando una

elección condicionada. El docente es el que se hace cargo de las necesidades de los niños, ya que, como adulto, puede reconocerlas y satisfacerlas.

Se trabaja luego sobre la consigna siguiente, a partir de la tarea anterior, y se proponen modalidades alternativas de encarar una merienda. Cada grupo expresa sus propuestas mediante una dramatización.

Esta actividad se cumple con la intervención de todas las participantes en los diferentes roles. A las dramatizaciones sigue:

- el comentario del subgrupo de observadoras,
- la explicación del subgrupo que dramatizó.

Realizadas las dramatizaciones, con respecto a la del *primer subgrupo*, el subgrupo observador comenta que “hay una exigencia de la maestra del DEBER tomar la merienda sin respetar otros intereses, y los chicos se niegan”. Es una docente estructurada y autoritaria. Es realidad todo lo que hacen y dicen. El docente no tiene claro qué actividad es la merienda. En la segunda alternativa, hay una apertura de la maestra frente al reclamo de los chicos”.

El subgrupo autor explica que “hay dos momentos: primero, una actitud rígida por parte de la maestra, y luego, más flexible, a partir de lo que los nenes quieren”. Plantean la necesidad de pensar en diferentes formas de presentar la actividad de la merienda, según se trate de “jornada simple” o de “jornada completa”. En el primer caso, es preferible la merienda ocasional, no obligatoria. En la jornada completa, la merienda es un momento social para la formación de hábitos, pero también hay necesidad de alimentación. Como opciones, se sugieren distintos modos de organización: pic-nic, paseo, invitación a padres, etc. Se polemiza acerca de si se atiende a la demanda del niño en el momento, o si se propone un tiempo de conveniencia para maestra y niños (libertad con ciertos límites).

Con respecto a la dramatización del *segundo subgrupo*, el subgrupo observador señala que ella refleja una realidad, y que tiene que ver con la presión que ejercen los padres.

El subgrupo autor explica que por merienda entiende, en lo formal, el alimento, las pautas sociales. Si se ha de cumplir la actividad, hay que hacer que se cumplan pautas, hábitos, el compartir. Todo tiene un tiempo. La realidad social es otra con respecto a la merienda. “Consideramos que estamos formando, y es así si se cumplen los objetivos de la merienda, y no cuando se suplanta una situación que compete a la familia, como es proporcionar alimento”.

El grupo hace referencia a distintas realidades que obligan a modificar la merienda. También marcan una tercera posición: dentro de una situación de juego, en determinado horario amplio y con todo al alcance de la mano, el nene se sirve cuando quiere.

El equipo de coordinación realiza la devolución retomando los ejes más

importantes que surgieron a lo largo de los encuentros y señalando que, en la evolución del trabajo del taller:

— el grupo pudo conectarse con su propia realidad concreta, reflexionar sobre los propios inconvenientes, dificultades y obstáculos, sobre las actitudes que pueden asumir como docentes de acuerdo con esa realidad, y sobre la posibilidad de cuestionarla;

— el grupo logró escucharse, respetar el tiempo del otro, respetar las consignas y expresarse espontáneamente sobre la posibilidad de salir de la pura teoría y adentrarse críticamente en la práctica, así como transmitir sentimientos. Esto se evidenció en las dramatizaciones, donde aparecieron expresiones no consideradas en la planificación y que otorgaron riqueza al análisis.

SEXTA ACTIVIDAD

Esquema de trabajo

Objetivos:

- Estimular la capacidad de elección crítica del material literario en la educación por los derechos humanos.
- Promover la creatividad en el uso de ese material.

Tiempo aproximado: Una hora y media.

Metodología: Trabajo en subgrupos.

Consignas:

(Se distribuyen a los participantes distintos cuentos, uno por grupo).

Para realizar en los subgrupos:

- Lean los cuentos.
- Conversen y escriban: ¿Qué sentimientos les despertaron y cuáles pueden despertar en los chicos?
- Desde la óptica de los derechos humanos, descubran los mensajes que contienen, y escribanlos.

Para el grupo total:

- Discutan y escriban: ¿Cuál de los cuentos elegirían para trabajar con los chicos? ¿Por qué? ¿Con qué finalidad? ¿De qué manera lo trabajarían?

Puesta en común.

Materiales:

Copias de los siguientes cuentos:

- *El gato que fue preso* (María Salotti)
- *Corchito va por el mundo* (Mirta Goldberg)

— *La torre de cubos* (Laura Devetach)

— *Espuma y Negrito* (Nelly Garrido)

Crónica:

Se conviene con el grupo en que es imposible realizar esta actividad por falta de tiempo y se propone pasar a la evaluación general del taller.

Evaluación del taller:

La evaluación se realiza en forma individual: cada participante se remite a los derechos no pensados en el primer encuentro (Primera Actividad).

Las respuestas son las siguientes:

— “diferente”,

— “movilización interna”,

— “lo que más me gustó fue la posibilidad de aceptar propuestas de otros y de que las mías fueran aceptadas. La posibilidad de poder compartir un trabajo con otro; son experiencias que nutren”,

— “síntetizo en un derecho: conocer nuestros propios derechos”,

— “respeto hacia el otro; permitirme intercambio con respeto de ambas partes”,

— “compromiso de crecimiento. ¡Gracias! Lo que me dieron me sirvió muchísimo”,

— “me molestó el primer día: éramos dos grupos cerrados. Después se solucionó (se modificó)”,

— “me dejó compromiso de crecimiento”,

— “boicotear la palabra: viví con compromiso”,

— “esperanza de que podamos abrimos, dejar estructuras anteriores, salir y comprometerse con todo esto. Debemos respetar al otro”,

— “respetar al que no es igual a nosotros y no piensa igual que nosotros”,

— “dos cosas: mi valor como persona, poniendo afuera lo que quería y no quería mostrar, y compartir con otros. Me lo llevo como propuesta”,

— “que podamos aprender a descentrarnos para acomodarnos a los demás”,

— “sirvió para conocernos y movilizar de aquí en más (para abajo y para arriba. Cerramos el Jardín tres días y no hubo un *no* de arriba). Estamos todos comprometidos para el cambio”,

— “comenzó el miércoles con lluvia, no puse demasiado de mí por cosas mías, internas y externas; después, ayer sobre todo, me enganché más porque encontré algo para seguir creciendo... trabajar para seguir creciendo”,

— “lo importante es que estamos creciendo todos en el mismo sentido. Hay necesidades, inquietudes, que te dan empuje. Estamos luchando para hacer las

cosas bien. Es importante darnos cuenta de eso, hacer las cosas bien, sentirnos halagados por eso, porque hay muy pocos halagos y estímulos. ¡Qué suerte!, ¡qué bien!, hacen lo mismo que yo”,

— “no importa la cantidad sino la calidad de los que nos acompañen, pero sabemos que no estamos en contra”,

— “nos ayudó mucho”.

El equipo de coordinación realiza una síntesis del taller, expresando que esta forma de trabajo posibilita —a través de un proceso grupal— la autorregulación; como espacio de experiencia compartida, ayuda a la reflexión interna que favorece pequeños cambios.

A lo largo del proceso de trabajo del taller se pudo ir pasando de la realidad de los participantes a la teoría, y de ésta, a la reflexión crítica sobre la experiencia concreta, visualizar el conflicto e integrar teoría y práctica.

Es de destacar cómo el grupo fue autorregulándose. Al comienzo, su actitud demandaba límites reiterados de la coordinación en cuanto al respeto por la consigna, el tiempo, los demás, lo cual fue modificándose poco a poco. El grupo logró manejarse con mayor autonomía al internalizar las pautas, permitiendo un clima más favorable y procesos más ricos.

Taller para docentes en Puerto Madryn

(Octubre de 1989)

Crónica sintética

Este taller fue la primera experiencia en la concreción de Talleres por los Derechos Humanos en el Jardín de Infantes.

Debido a que la crónica que vamos a transmitir es sintética, la presentamos a continuación del taller realizado en el Instituto Eccleston, pese a que la actividad en Puerto Madryn fue realizada antes que este último.

En Puerto Madryn nos encontramos con un grupo de docentes que venía realizando un trabajo conjunto y experiencias compartidas relacionadas con su práctica docente cotidiana.

Esto facilitó el abordaje de la temática y sus diferentes aspectos desde el comienzo del taller.

Las docentes participantes estaban totalmente dispuestas a realizar todas las propuestas y a reflexionar críticamente sobre el trabajo, tanto en este taller como en la sala.

Prácticamente desde el inicio del taller, el grupo se manejó en forma participativa y autónoma, autorregulándose y trabajando sin requerir —salvo en lo indispensable— la intervención de la coordinación.

El encuadre fue establecido en forma conjunta (coordinación-participantes), y ampliamente respetado por todos.

En el desarrollo de la puesta en común de las distintas actividades, las mismas integrantes del grupo, en general, sintetizaban lo producido por los diferentes subgrupos y descubrían la complementariedad de las diferentes producciones grupales.

El clima de trabajo era alegre y dinámico. Las docentes participaban con entusiasmo disfrutando de la tarea, a la cual se abocaban rápidamente con gran disposición.

Cabe destacar que en varios momentos la coordinación tuvo que sugerir que la autocrítica no fuera tan rigurosa.

Tal vez algunos ejemplos podrán ilustrar mejor lo que decimos:

Taller para docentes en Puerto Madryn

En la Primera Actividad, al trabajar sobre los derechos que nos reconocemos como personas y como educadores, algunas integrantes del grupo sintetizaron lo trabajado como sigue:

Derecho a elegir nuestro destino — tener condiciones de trabajo adecuadas — creer — crecer — crear — opinar — cambiar — dudar — decidir — participar — pensar — valorarnos y que nos valoren, valorar nuestro trabajo — mostrar afecto — reconocernos y ser reconocidos como personas responsables y respetuosas de los otros — actualizarnos y capacitarnos continuamente — Tenemos falta de conciencia sobre los derechos — Tenemos ganas de conocerlos y cambiar, pero tenemos miedo.

En la Tercera Actividad (*collage*), una integrante del grupo sintetizó la tarea realizada con la siguiente frase: "Podemos construir un Jardín que sea un espacio para crecer hacia la vida".

En relación con los derechos del niño (Cuarta Actividad), surgieron las siguientes reflexiones:

Derecho a: ser feliz — amar — crear — interactuar — relacionarse — tener libertad — pensar — ser escuchado — expresarse — crecer — aprender — jugar — modificar — tener un futuro — participar — ser respetado — tener responsabilidad — pertenecer a un grupo y una sociedad — ser un individuo diferente, no igual a los adultos.

También surgió la siguiente pregunta: "¿Cómo respetar los derechos de los chicos y al mismo tiempo marcar los límites?".

La conclusión fue que poner los límites que el grupo necesita para trabajar y avanzar es un aspecto fundamental de nuestro rol docente, que no se contrapone con el respeto por los derechos de los chicos.

En la realización de las dramatizaciones, en la puesta en común surgieron modalidades alternativas de encarar una merienda y su relación con la actitud docente y el clima grupal en que ésta se desarrolla.

Para concluir, destacamos la influencia que tiene en el desarrollo del taller la disposición de los participantes cuando conocen la temática que se propone, cuando pueden decidir su participación y tienen práctica en el trabajo reflexivo sobre su experiencia docente.

DECLARACION UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS

Aprobada y proclamada por la Asamblea General
de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948

PREAMBLO

ANEXOS

CONSIDERANDO que el reconocimiento de los derechos humanos a todos los seres humanos es el fundamento de la libertad, la justicia y la paz en el mundo;

CONSIDERANDO que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie tan atroces que el mundo se ha visto obligado a adoptar una declaración de los principios que deben guiar a las naciones y a los individuos;

CONSIDERANDO que la declaración de los derechos humanos es el fundamento de la libertad, la justicia y la paz en el mundo;

CONSIDERANDO que el reconocimiento de los derechos humanos es el fundamento de la libertad, la justicia y la paz en el mundo;

CONSIDERANDO que el reconocimiento de los derechos humanos es el fundamento de la libertad, la justicia y la paz en el mundo;

CONSIDERANDO que el reconocimiento de los derechos humanos es el fundamento de la libertad, la justicia y la paz en el mundo;

DECLARACION UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS

Aprobada y proclamada por la Asamblea General
de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948

PREAMBULO

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 DECLARACION UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

ARTICULO 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.

ARTICULO 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.

2.2. 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.

ARTICULO 3. Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

ARTICULO 4. Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidos en todas sus formas.

ARTICULO 5. Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Declaración Universal de Derechos Humanos

ARTICULO 6. Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

ARTICULO 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.

ARTICULO 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.

ARTICULO 9. Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

ARTICULO 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.

ARTICULO 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.

11.2. 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.

ARTICULO 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.

ARTICULO 13. 1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.

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

ARTICULO 14. 1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.

14.2. 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.

ARTICULO 15. 1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.

15.2. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.

ARTICULO 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 disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.

16.2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.

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

ARTICULO 17. 1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.

17.2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

ARTICULO 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 o colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

ARTICULO 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.

ARTICULO 20. 1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.

20.2. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

ARTICULO 21. 1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.

Declaración Universal de Derechos Humanos

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

21.3. 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.

ARTICULO 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.

ARTICULO 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.

23.2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.

23.3. 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.

23.4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

ARTICULO 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.

ARTICULO 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, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

25.2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

Declaración Universal de Derechos Humanos

ARTICULO 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.

26.2. 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.

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

ARTICULO 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.

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

ARTICULO 28. Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

ARTICULO 29. 1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.

29.2. 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.

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

ARTICULO 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

Declaración Universal de Derechos Humanos

supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

DECLARACION DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Naciones Unidas

Resolución de la Asamblea General sobre los Derechos Humanos

El 20 de noviembre de 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó por unanimidad la Declaración de los Derechos del Niño. El texto de los artículos se publica en el preámbulo, al que siguen veinte artículos. El preámbulo dice al niño lo mejor que puede decir: "Muchos de los derechos reconocidos están basados en la Declaración Universal sobre los Derechos Humanos de 1948 y otros documentos anteriores, pero la responsabilidad internacional hacia la infancia es la que los estados de derecho del mundo deben asumir para asegurar una infancia feliz y sana".

Desde 1948 las Naciones Unidas habían estado en un trabajo constante para la realización del más alto nivel de cooperación al mundo. La Asamblea General, por la Declaración de los Derechos del Niño, el 20 de noviembre de 1959, expresó su deseo de que a los niños que disfrutan de los derechos de la infancia se les dé la mejor educación posible, que asegure la mejor preparación para la vida. La Asamblea General, por la Declaración de los Derechos del Niño, el 20 de noviembre de 1959, expresó su deseo de que a los niños que disfrutan de los derechos de la infancia se les dé la mejor educación posible, que asegure la mejor preparación para la vida. La Asamblea General, por la Declaración de los Derechos del Niño, el 20 de noviembre de 1959, expresó su deseo de que a los niños que disfrutan de los derechos de la infancia se les dé la mejor educación posible, que asegure la mejor preparación para la vida.

El texto preámbulo de la Declaración de los Derechos del Niño, el 20 de noviembre de 1959, expresó su deseo de que a los niños que disfrutan de los derechos de la infancia se les dé la mejor educación posible, que asegure la mejor preparación para la vida. La Asamblea General, por la Declaración de los Derechos del Niño, el 20 de noviembre de 1959, expresó su deseo de que a los niños que disfrutan de los derechos de la infancia se les dé la mejor educación posible, que asegure la mejor preparación para la vida.

DECLARACION DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Naciones Unidas

Reproducida por Asamblea Permanente por los Derechos Humanos

El 20 de noviembre de 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó por unanimidad la Declaración de los Derechos del Niño. El espíritu del documento se manifiesta en el preámbulo, el que dice en parte que "la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle". Muchos de los derechos y libertades enunciados en la Declaración reiteraban párrafos de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y otros documentos anteriores, pero la comunidad internacional tenía la convicción de que las necesidades especiales del niño eran tan urgentes que requerían una declaración separada y más concreta.

Ya en 1946 las Naciones Unidas habían mostrado su honda preocupación por los problemas del niño cuando crearon el UNICEF, o Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. En sus primeros años, el UNICEF se dedicó de lleno a prestar ayuda urgente a los niños que habían sido víctimas de la guerra en Europa. Posteriormente amplió sus actividades para abarcar programas a largo plazo encaminados a preparar a la infancia de todo el mundo para una vida productiva. El UNICEF recalcó la importancia de utilizar plenamente los recursos humanos que son tan esenciales para el desarrollo económico y social. La Declaración de los Derechos del Niño ofreció al UNICEF tanto inspiración como guía significativa cuando el Fondo iniciaba un período de imponente expansión. Hoy, el UNICEF ayuda a que la "humanidad ofrezca lo mejor" a 700 millones de niños que viven en 120 países.

El valor perdurable de la labor del UNICEF encontró quizás su mejor símbolo en el Premio Nobel de la Paz que ganó en 1965. En 1969, décimo aniversario de la Declaración de los Derechos del Niño, la tarea de aplicar el documento estaba todavía lejos de terminarse. Sin embargo existían ya denodados y claros principios rectores para un progreso bien cimentado en favor de los niños.

Declaración de los Derechos del Niño

A continuación se reproduce el texto completo de la Declaración de las Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1959. En diez principios cuidadosamente redactados, la Declaración afirma los derechos del niño a disfrutar de protección especial y a disponer de oportunidades y servicios que le permitan desarrollarse en forma sana y normal y en condiciones de libertad y dignidad; a tener un nombre y una nacionalidad desde su nacimiento; a disfrutar de los beneficios de la seguridad social, inclusive nutrición adecuada, vivienda, recreo y servicios médicos; a recibir tratamiento, educación y cuidado especiales si tiene algún impedimento; a crecer en un ambiente de afecto y seguridad y, siempre que sea posible, al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres; a recibir educación; a figurar entre los primeros que reciban protección y socorro en casos de desastres; a estar protegido contra todas las formas de abandono, crueldad y explotación; y a ser protegido contra prácticas que puedan fomentar cualquier forma de discriminación. Finalmente, la Declaración recalca que el niño "debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal".

PREAMBULO

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 libertad,

Considerando que las Naciones Unidas han proclamado en la Declaración Universal de 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 cualquiera otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquiera otra condición,

Considerando que el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento,

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 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 puede darle,

Declaración de los Derechos del Niño

Proclama la presente Declaración de los Derechos del Niño a fin de que éste pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian e insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y luchan 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 del niño.

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

Declaración de los Derechos del Niño

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 deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.

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 puedan 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 universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

Publicidad que ha de darse a la Declaración de los Derechos del Niño

La Asamblea General,

Declaración de los Derechos del Niño

Considerando que la Declaración de los Derechos del Niño insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales para que reconozcan los derechos en ella enunciados y luchen por su observancia,

1. *Recomienda* a los gobiernos de los Estados Miembros, a los organismos especializados interesados y a las organizaciones no gubernamentales pertinentes que den la máxima publicidad posible al texto de la Declaración de los Derechos del Niño;

2. *Pide* al Secretario General se sirva dar amplia difusión a la Declaración y que, a tal efecto, se valga de todos los medios de que disponga para publicar y hacer distribuir su texto en todos los idiomas en que sea posible.

CONSTITUCION NACIONAL

(Arts. 14, 14 bis, 15, 16, 17, 18, 19, 32 y 33)

Art. 14. Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar, de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender.

Artículo nuevo (incorporado por la reforma de 1957). El trabajo en sus diversas formas gozará de la protección de las leyes, las que asegurarán al trabajador: condiciones dignas y equitativas de labor; jornada limitada; descanso y vacaciones pagados; retribución justa; salario mínimo vital móvil; igual remuneración por igual tarea; participación en las ganancias de las empresas, con control de la producción y colaboración en la dirección; protección contra el despido arbitrario; estabilidad del empleado público; organización sindical libre y democrática, reconocida por la simple inscripción en un registro especial.

Queda garantizado a los gremios: concertar convenios colectivos de trabajo; recurrir a la conciliación y al arbitraje; el derecho de huelga. Los representantes gremiales gozarán de las garantías necesarias para el cumplimiento de su gestión sindical y las relacionadas con la estabilidad de su empleo.

El Estado otorgará los beneficios de la seguridad social, que tendrá carácter de integral e irrenunciable. En especial, la ley establecerá: el seguro social obligatorio, que estará a cargo de entidades nacionales o provinciales con autonomía financiera y económica, administradas por los interesados con participación del Estado, sin que pueda existir superposición de aportes; jubilaciones y pensiones móviles; la protección integral de la familia; la defensa del bien de familia; la compensación económica familiar y el acceso a una vivienda digna.

Constitución Nacional

Art. 15. En la Nación Argentina no hay esclavos: los pocos que hoy existen quedan libres desde la jura de esta Constitución; y una ley especial reglará las indemnizaciones a que dé lugar esta declaración. Todo contrato de compra y venta de personas es un crimen de que serán responsables los que lo celebrasen, y el escribano o funcionario que lo autorice. Y los esclavos que de cualquier modo se introduzcan quedan libres por el solo hecho de pisar el territorio de la República.

Art. 16. La Nación Argentina no admite prerrogativas de sangre, ni de nacimiento: no hay en ella fueros personales ni títulos de nobleza. Todos sus habitantes son iguales ante la ley, y admisibles en los empleos sin otra condición que la idoneidad. La igualdad es la base del impuesto y de las cargas públicas.

Art. 17. La propiedad es inviolable, y ningún habitante de la Nación puede ser privado de ella, sino en virtud de sentencia fundada en ley. La expropiación por causa de utilidad pública debe ser calificada por ley y previamente indemnizada. Sólo el Congreso impone las contribuciones que se expresan en el artículo 4º. Ningún servicio personal es exigible, sino en virtud de ley o de sentencia fundada en ley. Todo autor o inventor es propietario exclusivo de su obra, invento o descubrimiento, por el término que le acuerde la ley. La confiscación de bienes queda borrada para siempre del Código Penal argentino. Ningún cuerpo armado puede hacer requisiciones, ni exigir auxilios de ninguna especie.

Art. 18. Ningún habitante de la Nación puede ser penado sin juicio previo fundado en ley anterior al hecho del proceso, ni juzgado por comisiones especiales, o sacado de los jueces designados por la ley antes del hecho de la causa. Nadie puede ser obligado a declarar contra sí mismo; ni arrestado sino en virtud de orden escrita de autoridad competente. Es inviolable la defensa en juicio de la persona y de los derechos. El domicilio es inviolable, como también la correspondencia epistolar y los papeles privados; y una ley determinará en qué casos y con qué justificativos podrá procederse a su allanamiento y ocupación. Quedan abolidos para siempre la pena de muerte por causas políticas, toda especie de tormento y los azotes. Las cárceles de la Nación serán sanas y limpias, para seguridad y no para castigo de los reos detenidos en ellas, y toda medida que a pretexto de precaución conduzca a mortificarlos más allá de lo que aquélla exija, hará responsable al juez que la autorice.

Art. 19. Las acciones privadas de los hombres que de ningún modo ofendan al orden y la moral pública, ni perjudiquen a un tercero, están sólo reservadas a Dios, y exentas de la autoridad de los magistrados. Ningún habitante de la Nación será obligado a hacer lo que no manda la ley, ni privado de lo que ella no prohíbe.

Constitución Nacional

Art. 32. El Congreso Federal no dictará leyes que restrinjan la libertad de imprenta o establezcan sobre ella la jurisdicción federal.

Art. 33. Las declaraciones, derechos y garantías que enumera la Constitución no serán entendidos como negación de otros derechos y garantías no enumerados; pero que nacen del principio de la soberanía del pueblo y de la forma republicana de gobierno.

ESTATUTO DEL DOCENTE MUNICIPAL

Artículo 7º

Son derechos del personal docente, sin perjuicio de los que particularmente imponen las leyes, ordenanzas, decretos y resoluciones especiales:

- a) La estabilidad en el cargo, jerarquía y ubicación, que sólo podrá modificarse en virtud de resolución adoptada de acuerdo con las disposiciones de este estatuto.
- b) El goce de una remuneración justa y actualizada, establecida con el asesoramiento de una Comisión Salarial formada por representantes gremiales y las autoridades correspondientes del gobierno municipal.
- c) El ascenso de cargo, el aumento de clases semanales o acumulación de cargos, la concentración de tareas, el traslado, la permuta y la readmisión de acuerdo con sus antecedentes, con los resultados de los concursos que se realicen y demás requisitos establecidos en cada área de la educación en el presente Estatuto.
- ch) El cambio de función, sin merma en la retribución, cuando sea destinado a tareas auxiliares por disminución o pérdida de aptitudes.
Este derecho se extingue al alcanzar el docente las condiciones necesarias para obtener la jubilación de acuerdo con lo normado en este Estatuto. En este caso, el docente cesará automáticamente sin derecho a solicitar la permanencia en actividad.
- d) El conocimiento de los antecedentes de los aspirantes y el de las nóminas confeccionadas según el orden de mérito, para los ingresos, ascensos, aumentos de clases semanales o acumulación de cargos o traslados, en que se hubiere inscripto de conformidad con lo que establezca la reglamentación respectiva.

Estatuto del Docente Municipal

- e) El ejercicio de su función en las mejores condiciones pedagógicas posibles respecto a local, higiene, material didáctico y número de alumnos.
- f) El goce de licencia, justificaciones y franquicias de acuerdo con las disposiciones de este Estatuto.
- g) La libre agremiación para el estudio de los problemas educativos y la defensa de sus intereses laborales, conforme a las disposiciones que reglamentan esta materia.
- h) La participación en el gobierno escolar y en las Juntas de Clasificación y Disciplina.
- i) La defensa de sus derechos e intereses legítimos, mediante las acciones y cursos administrativos y judiciales pertinentes.
- j) El uso de servicios sociales, cualquiera sea su situación de revista, para todos aquéllos que efectivicen los correspondientes aportes.
- k) El ejercicio de todos los derechos establecidos en la Constitución Nacional.
- l) El uso de los jardines maternales gratuitos para los hijos de los docentes en actividad, que progresivamente instale la autoridad competente.

Art. 7º - Reglamentación

1. El pedido de asignación de funciones auxiliares podrá hacerlo el interesado o, de manera fundada, la autoridad respectiva.
2. El reconocimiento médico de los docentes será practicado por el servicio médico municipal en la forma que éste lo determine. Dicha autoridad aconsejará el cambio de función y establecerá las tareas que puede cumplir el afectado y si correspondiere disminución horaria.
3. La superioridad, teniendo en cuenta lo aconsejado por el servicio médico municipal, resolverá la asignación de funciones y la ubicación del docente.

DECLARACION UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS

Argel, 4 de julio de 1976

Preámbulo

Vivimos tiempos de grandes esperanzas, pero también de profundas inquietudes;

— tiempos llenos de conflictos y de contradicciones;

— tiempos en que las luchas de liberación han alzado a los pueblos del mundo contra las estructuras nacionales e internacionales del imperialismo, y han conseguido derribar sistemas coloniales.

— tiempos de luchas y de victorias en que las naciones se dan, entre ellas o en su interior, nuevos ideales de justicia.

— tiempos en que las resoluciones de la Asamblea General de las Naciones Unidas desde la Declaración Universal de los Derechos del Hombre hasta la Carta de los Derechos y Deberes Económicos de los Estados, han expresado la búsqueda de un nuevo orden político y económico internacional.

Pero son también tiempos de frustraciones y derrotas, en que aparecen nuevas formas de imperialismo para oprimir y explotar a los pueblos.

El imperialismo, con procedimientos perversos y brutales, con la complicidad de gobiernos que a menudo se han autodesignado, sigue dominando una parte del mundo. Interviniendo directa e indirectamente, por intermedio de las empresas multinacionales, utilizando a políticos locales corrompidos, ayudando a regímenes militares que se basan en la represión policial, la tortura y la exterminación física de los opositores; por un conjunto de prácticas a las que se les llama neo-colonialismo, el imperialismo extiende su dominación a

Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos

numerosos pueblos.

Conscientes de interpretar las aspiraciones de nuestra época, nos hemos reunido en Argel para proclamar que todos los pueblos del mundo tienen el mismo derecho a la libertad, el derecho de liberarse de toda traba extranjera, y de darse el gobierno que elijan; el derecho, si están sojuzgados, de luchar por su liberación, y el derecho de contar en su lucha con el apoyo de otros pueblos.

Persuadidos de que el respeto efectivo de los derechos del hombre implica el respeto de los derechos de los pueblos, hemos adoptado la DECLARACION UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS.

Que todos los que, a través del mundo, libran la gran lucha, a menudo con las armas en la mano, por la libertad de todos los pueblos, encuentren en la presente declaración la seguridad de que su lucha es legítima.

Sección I - Derecho a la existencia

ARTICULO 1. Todo pueblo tiene derecho a existir.

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

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

ARTICULO 4. Nadie puede ser, debido a su identidad nacional o cultural, objeto de masacre, tortura, persecución, deportación, o expulsión, o ser sometido a condiciones de vida que puedan comprometer la identidad o la integridad del pueblo al que pertenece.

Sección II - Derecho a la autodeterminación política

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

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

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

Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos

Sección III - Derechos económicos de los pueblos

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

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

ARTICULO 10. Todo pueblo tiene derecho a que su trabajo sea justamente evaluado, y a que los intercambios internacionales se hagan en condiciones de igualdad y equidad.

ARTICULO 11. Todo pueblo tiene el derecho de darse el sistema económico y social que elija y de buscar su propia vía de desarrollo económico, con toda libertad y sin injerencia exterior.

ARTICULO 12. Los derechos económicos antes enunciados deben ejercerse en un espíritu de solidaridad entre los pueblos del mundo y teniendo en cuenta sus respectivos intereses.

Sección IV - Derecho a la cultura

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

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

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

Sección V - Derecho al medio ambiente y a los recursos comunes

ARTICULO 16. Todo pueblo tiene derecho a la conservación, la protección y el mejoramiento de su medio ambiente.

ARTICULO 17. Todo pueblo tiene derecho a utilizar el patrimonio común de la humanidad, tal como la alta mar, el fondo de los mares, el espacio extra-atmosférico.

Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos

ARTICULO 18. Al ejercer los derechos precedentes, todo pueblo debe tomar en cuenta la necesidad de coordinar las exigencias de su desarrollo económico con las de la solidaridad entre todos los pueblos del mundo.

Sección VI - Derechos de las minorías

ARTICULO 19. Cuando, en el seno de un Estado, un pueblo es una minoría, tiene derecho a que se respeten su identidad, sus tradiciones, su lengua y su patrimonio cultural.

ARTICULO 20. Los miembros de la minoría deben gozar sin discriminación de los mismos derechos que los otros miembros del Estado, y participar en iguales condiciones que ellos en la vida pública.

ARTICULO 21. Estos derechos deben ejercerse respetando los legítimos intereses de la comunidad en su conjunto, y no pueden servir de pretexto para atentar contra la integridad territorial y la unidad política del Estado, cuando éste actúa en conformidad con todos los principios enunciados en la presente declaración.

Sección VII - Garantías y sanciones

ARTICULO 22. Todo incumplimiento a las disposiciones de la presente declaración constituye una transgresión a las obligaciones para con toda la comunidad internacional.

ARTICULO 23. Todo perjuicio que resulte de una transgresión a la presente declaración debe ser íntegramente reparado por el causante.

ARTICULO 24. Todo enriquecimiento en detrimento de un pueblo, por violación de las disposiciones de la presente declaración, debe dar lugar a la restitución de los beneficios así obtenidos. Lo mismo se aplicará a todos los beneficios excesivos obtenidos por inversiones de origen extranjero.

ARTICULO 25. Todos los tratados, acuerdos o contratos desiguales, suscritos despreciando derechos fundamentales de los pueblos, no podrán tener ningún efecto.

ARTICULO 26. Las cargas financieras exteriores que han llegado a ser excesivas e insoportables para los pueblos dejan de ser exigibles.

ARTICULO 27. Los atentados más graves a los derechos fundamentales de los pueblos, sobre todo a su derecho a la existencia, constituyen crímenes internacionales que entrañan la responsabilidad penal individual de sus autores.

RELATOS

La libreta sanitaria

Alice Childress

(Monólogo, adaptado por Inda Ledesma)

Bué, Lizzy, hoy empecé en un trabajo extra... Bué, no, no, no... No te rías todavía. Cuando ya te cuente...

La mujer parece buena, realmente... Bué, ya se sabe lo que quiero decir... De todos modos me pareció buena.

Me mostró esto y lo otro, pero tuvo mucho... especial cuidado de no recargarme de trabajo la primera mañana. Y se detuvo de golpe cuando vio mi mirada.

A la tarde yo estaba bien ocupada lustrando unas cosas de madera, cuando noté que me estaba rondando con una especie de... timidez. Pasó al lado mío y sonrió, y luego volvió... y se puso un poco colorada.

Dejo a un lado el coso de madera y le lanzo una mirada inquisitiva. Ella respira hondo y me viene con esto: — Usted vive en Harlem, Mildred, ¿no?

Bué, te digo, yo esperaba algo más que eso, te digo, después de tanta vacilación. Yo, ya le había dado mi dirección, de modo que, te digo, no podía imaginar qué había detrás de esa pregunta. "Sé, Sra. Jones — le digo— vivo allí". Bué, dio media vuelta y se fue para la sala. Medio pude oír que cuchicheaba con su marido.

Más tarde me fui para la cocina a lavar tazas. Levanto la vista, y allí está otra vez, en la puerta. Un poco... me parecía un poco... confundida.

Tartamudea, primero... después balbucea algo... Y después de qué sé yo cuántas vueltas me sale con: — Mildred, ¿usted tiene libreta sanitaria?

Se destapó la olla. Pensé... realmente rápido. Mi cerebro, palomita, te digo, corría como una máquina. "Sé, Sra. Jones —le digo— tengo libreta sanitaria". Qué libreta, Lizzy, mentira. Yo, ¿libreta sanitaria...? Yo no tengo libreta sanitaria. "Se la traigo mañana...", añadí muy suavemente.

Se puso radiante, como una fuente cromada, y no se veía más que su sonrisa radiante sobre su batón de tafeta. "Mildred —me dice—, yo no quiero ofenderla —me dice—, pero uno debe ser precavido, ¿no le parece?".

Todo lo que obtuvo de mí fue un firme asentimiento. "Hemm, hemm... Por supuesto —le respondo— uno *debe* serlo, por cierto. Y me alegra mucho que usted sea tan comprensiva. Porque yo estaba preocupada. Y me preguntaba cómo hacer para pedirle a usted las suyas, claro" —le digo, para que me mostrara la de su marido y cada uno de sus hijos.

Verde, igual que el color de su batón —te digo—, estaba en ese momento. Pero yo seguí adelante: "Cuando una tiene que lavar... todo. Y hacer las camas... usted comprenderá..."

Ahí me paró. Y después de disculparse salió disparando. Y tuvo otra conferencia con su marido.

A los quince minutos estaba de vuelta. "¿Sabe, Mildred?, no hace falta que traiga la libreta sanitaria, estoy segura de que todo está bien".

Yo la miro con aire de indiferencia y le digo: "Pensándolo bien, Sra. Jones, ustedes parecen limpios también... Sra. Jones, de modo que..."

Y entonces ella me sonrió, y se sonrió, y volvió a sonreír... Chisst, no te rías tan fuerte, Lizzy, que todo el ómnibus nos está mirando...

¡Ay, pero si ya me pasé también; pare, chofer!

(El cuento apareció publicado en la revista *Mujeres de U.M.A.*)

La honda

Ricardo Piglia

No me dejo engañar por los chicos. Sé que mienten, que siempre están poniendo cara de inocentes y por atrás se ríen de todo el mundo.

Lo que pasó ese día fue que ellos no imaginaban que mi patrón y yo habíamos decidido trabajar, a pesar del domingo.

Relatos

Por eso cruzamos el camino de tierra hacia el depósito del fondo.

Me acuerdo que por la calle andaba un coche de propaganda con los altoparlantes en el techo; y yo escuché la música hasta que doblamos y el paredón apagó el ruido, de golpe.

Entonces el viento nos arrimó las voces y las risas.

Cuando los descubrimos se acurrucaron, tratando de disimular entre los fierros, pero ya era tarde.

Ninguno de los cuatro pasaba de los doce años.

Se metían a robar pedazos de plomo para tirarlos con la honda.

Dijeron que estaban allí porque Nacho les aseguró que era amigo del patrón y que el patrón le daba permiso para juntar el plomo entre los desechos.

Mi patrón les quitó las hondas que les colgaban del cuello y las tiró al foso de cemento en el que antes, cuando el taller estaba allí y no sobre la avenida, engrasaban los coches desde abajo.

Los pibes empezaron a barrer, como les ordenó el patrón en escarmiento.

Mientras barrían les preguntó si sabían leer. Los cuatro sabían y los cuatro habían leído el cartel:

PROHIBIDA LA ENTRADA

Pero se metieron por culpa de Nacho, que les dijo, repitieron, que era amigo del patrón.

Nacho, flaco y morocho, barría en silencio.

Teníamos que desarmar unas puertas de chapa para poder arreglar el techo del galpón de lavado. El más alto de los cuatro chicos me ayudaba por orden del patrón. Trabajaba concentrado y me trataba de "señor".

Ablandamos los clavos y los arrancamos con la barreta "cocodrilo". Después sacamos las chapas y las amontonamos en un costado. Cortamos los tirantes, dos largos y dos cortos, y empezamos a preparar el soporte.

Trabajamos la madera al borde del foso para poder serruchar hacia abajo sin peligro de tocar el suelo y mellar el serrucho. El pibe sostenía fuerte el tirante y me miraba de reojo.

Al rato pareció animarse y me dijo, muy serio:

— ¿Señor, me deja agarrar la honda?

— Yo no tengo nada que ver. Si fuera por mí, estaríamos durmiendo la siesta. Preguntáale al patrón, si él te la da —le contesté.

Siguió ayudando, serio y concentrado. Daba risa con su cara de preocupación. Parecía el jefe de la barra y de vez en cuando miraba a los otros, como para tranquilizarlos.

Seguimos trabajando bajo el sol. Armamos el soporte y nos pusimos a clavar las chapas. Cada tanto levantaba la cabeza y me miraba sin hablar, serio, con la frente brillante de sudor. Me molestaba ese modo que tenía de mirarme, como si yo tuviera la culpa, y él me exigiera la honda trenzada, de horqueta de palo, que veíamos abajo, en el antiguo foso de engrase.

Por fin le dije:

— Cuando tiro el martillo, bajás a buscarlo y agarrás la honda.

El martillo golpeó contra el piso con un ruido sordo.

— Che, pibe, bajá a buscar el martillo —le grité.

Bajó corriendo la escalera manchada por el sol. Desde arriba parecía muy fuerte. Se le veían los hombros y la cabeza despeinada.

Me pareció que el patrón había dejado de trabajar.

El chico se agachó buscando la honda.

Esperé que se la guardara, apurado, entre la camisa y el pecho; entonces me di vuelta y llamé al patrón:

— Patrón, el chico se escondió la honda en la camisa.

(En: Revista *Fin de siglo*, 4, 1961)

Los jardines de Plácido

Enrique Wernicke

Llovía; el agua corría por los grandes ventanales del salón donde Plácido aguardaba. Era un hombre alto, desgarrado, tan humildemente vestido que desentonaba hasta con los muebles, más o menos sencillos.

Transcurrieron tres cuartos de hora y por fin lo hicieron pasar.

El Alcalde no le tendió la mano; Plácido se quedó con el brazo en el aire, triste, más que turbado, porque tenía un alma simple que no entendía de cortesías. Entonces suprimió todo prólogo y dijo de golpe con voz clara:

— Alcalde, quiero una plaza.

— ¿Una plaza...? ¿De qué?

— De tierra.

El Alcalde lo observó fijamente con sus ojillos verdes; disimuladamente, corrió sus dedos hacia el timbre. Plácido esperaba, indiferente al silencio que habían provocado sus palabras.

El Secretario acudió presuroso. Cuchichearon rápidamente y el rostro del Alcalde se distendió en una sonrisa. Había temido vérselas con un loco.

— ¿De modo... —dijo, apartando a su servidor con un gesto— que quieres una plaza de la ciudad? ¿Una plaza con árboles, con bancos y fuentes?

— Sí, señor.

— ¿Y qué vas a hacer en ella?

— Trabajar. Poner plantas. Y cuidarlas... Carpir, regar, podar...

El Alcalde vaciló un segundo apenas; enseguida resolvió, diciendo:

— ¡Bien! Te daremos la plaza. Serás el jardinero honorario, el guardián, en fin, lo que quieras. Pero... tendrás que mejorar un poco la presencia.

El extraño postulante sacudió el polvo de sus miserables ropas y bajó los ojos, como avergonzado. Pero por fin sonrió con dulzura y respondió:

— Por las tardes podría vestirme de chaqueta.

— ¿Tienes chaqueta?

— Sí, debo tenerla todavía.

El Alcalde lo saludó con un gesto. Plácido se volvió y trabajosamente dio con la puerta de salida.

* * *

El astuto Director de Jardines se frotaba las manos satisfecho. Se había librado de una pesadilla cumpliendo, de paso, el absurdo decreto del Alcalde.

Plácido pagaba las consecuencias. El terreno que le habían cedido estaba ubicado en las afueras de la ciudad; era, en realidad, el lugar donde alguna vez

debió cumplirse un proyecto postergado que se conservaba bajo el título de Paseo Ribereño del Sur. Como lo decía su nombre, se trataba de la costa del río, tierra gredosa y pobre. Pero Plácido era evidentemente un loco y, además, sólo había pedido tierra. Ahí la tenía.

El Director firmó la resolución y pocos días después tomó su licencia. Todo el mundo oficial olvidó a Plácido, hasta los ordenanzas que habían sido los introductores del postulante.

Pasaron unos tres meses durante los cuales el Alcalde estuvo ocupadísimo con las continuas interpelaciones que le hacía el Consejo. Pero como todas las cosas tienen su fin, un acuerdo político apaciguó los ánimos y el Alcalde dispuso nuevamente de su persona. Y quiso el destino que, apenas tuvo la paz necesaria para pensar tonterías, se le atravesara el recuerdo de Plácido y su notable pedido.

Comenzaba la primavera. La oficina olía a tabaco y humedad. Todo invitaba a salir, y, como el Alcalde acababa de encontrar el pretexto satisfactorio, llamó a su nuevo Secretario y salió en busca de Plácido.

Cuando llegó a la ribera no pudo creer en lo que sus ojos veían. Donde antes sólo existían matorrales y charcas, ahora había árboles, flores, grandes canteros de césped, glorietas y otras maravillas.

— ¡Pero, este hombre es un genio! —gritó el Alcalde—. ¡Esto no puede ser! ¡Nadie en el mundo puede hacer otro tanto en tres meses!

Y después de repetir cuantos superlativos conservaba en la memoria, el Alcalde sacudió de un brazo a su Secretario y le preguntó furioso:

— ¿Y usted? ¿Cómo no me ha dicho una palabra?

— ¡Yo... soy nuevo en el cargo! —se disculpó el empleado. Y era verdad, no hacía siete días que reemplazaba al Secretario anterior—. Y además —continuó— yo he pasado por aquí hace una quincena y no me ha llamado la atención...

— ¡Tonto! —rugió el Alcalde y se precipitó fuera del auto. Caminó por el pasto y se detuvo ante una rosa amarilla para olerla embelesado. Luego quedó extático frente a un macizo de lirios. Y después ya no supo qué admirar más y corrió dando saltos.

Entretanto, el Secretario no lograba salir de su estupor. Porque, para él, esta obra estupenda era labor de quince días. ¿O podría habersele pasado por alto? ¡Imposible! ¡Cuántas veces había estado allí, con su novia! Esto olía a brujería...

Un grito cortó sus meditaciones. El Alcalde lo llamaba. Acudió al trote.

— ¿Dónde está Plácido? —le preguntó.

— No sé quién es Plácido, señor.

— ¡Es el “dueño” de esta plaza! ¡El santo! ¡El mago!

Y como el Secretario no sabía nada de aquel famoso asunto, el Alcalde hubo de explicarle todo, con lo cual sólo consiguió asombrar más al pobre hombre y terminar de confundirlo. Luego, ambos comenzaron a recorrer el parque dando gritos:

— ¡Plácido! ¡Plácido!

Pero no pudieron hallarlo. Más aún, no vieron un alma durante todo el paseo.

Aquellos canteros tan frescos y limpios parecían cuidarse solos, porque en ningún lado encontraron palas o mangueras o carretillas, instrumentos indispensables para el floricultor.

Regresaban ya, rendidos y roncos de tanto gritar, cuando con nuevo asombro descubrieron en el punto de partida a unos diez o quince hombres que afanosamente carpían la tierra.

— ¿De dónde salen ustedes? —preguntó violentamente el Alcalde—. ¿Dónde estaban?

— Estábamos en el trabajo... —replicaron.

Con distintas voces pueblerinas aclararon que eran vecinos de la ribera y que, luego de terminar cada uno su trabajo particular, acudían al parque para ayudar a Plácido. Pero estos hombres también eran gente sencilla, caracteres simples, más hechos para entenderse con el famoso jardinero que con el Alcalde y su Secretario. Tal vez por eso no se explicaban la excitación del funcionario ni aceptaban sus desmesurados elogios sobre los jardines.

— No es tanto, no es tanto... —decían moviendo las cabezas—. Hay pulgón... hay peste... Las dalias no andan bien...

No mentían. Para ellos el parque estaba lejos de ser lo que debía haber sido.

El Alcalde se indignó ante estas manifestaciones que atribuyó a la ignorancia de sus interlocutores y no quiso perder más tiempo.

— ¡Basta! —gritó— ¡Ustedes no saben lo que dicen! ¡Quiero ver a Plácido!

— Va a ser difícil... —le respondieron a coro.

— ¿Dónde está?

— En alguna otra plaza.

— ¿Otra plaza?

Relatos

Aquella tarde iba a ser memorable en la vida del Alcalde. Jamás había experimentado tan contradictorias sensaciones y difícilmente volvería a recibir respuestas más inesperadas.

Según el decir de aquellos hombres simples, Plácido "tenía" muchas plazas como aquélla, pues había repetido su notable solicitud en unos cuantos pueblos de la provincia.

— Pero... —gimió el Alcalde— entonces, ¿quién ha hecho esto?

— Y... —los hombres se miraron entre sí—. Esto lo hacemos nosotros, siguiendo las indicaciones de Plácido.

El Alcalde ya no pudo con sus nervios. Dio unas patadas en el suelo y, con los ojos llenos de lágrimas, corrió a esconderse en el auto. El Secretario, después de bambolearse unos segundos, lo siguió tropezando.

Los ayudantes de Plácido comentaron tan absurda retirada. Para unos, el Alcalde estaba enfermo. Para otros, el Secretario se había dormido parado. Pero como la tarde corría y había que terminar con aquel cantero, todos a un tiempo levantaron las azadas.

* * *

En toda esta curiosa historia de Plácido hay varios detalles muy extraños. El primero es ése del efecto que hizo en los funcionarios la belleza del Parque Ribereño. Es evidente que tanto el Alcalde como su Secretario (y todos los funcionarios que concurrieron posteriormente) veían el parque con ojos muy diferentes de aquéllos con que lo veían los ayudantes de Plácido y demás gente del pueblo. Algo así como si la función pública hubiera transformado o alterado su visión de las cosas hasta el punto de encontrar maravillosa la efectiva pero simple labor de unos cuantos hombres. Este misterio resulta más notable en el caso del nuevo Secretario que, apenas se hace cargo del puesto, ya desconoce el paseo recorrido pocos días atrás.

Otro detalle curioso es el que nos plantea Plácido al repetir en distintos pueblos sus notables solicitudes. Pero el más chocante de todos es el de la desaparición de Plácido. Efectivamente, nunca, a pesar de todos los empeños oficiales, se pudo dar con el ilustre jardinero.

Para terminar esta historia: yo, que soy hombre de pueblo, he visitado algunos de los jardines creados por Plácido. Son hermosos, sí, pero mucho más hermoso es el hecho de que los hayan realizado los vecinos.

(En: *Cuentos*, Editorial Tiempo contemporáneo, Buenos Aires, 1968)

El sueño del Pongo

José María Arguedas

A la memoria de Don Santos Ccoyoccossi Ccataccamara, Comisario Escolar de la comunidad de Umutu, provincia de Quispicanchis, Cuzco. Don Santos vino a Lima seis veces: consiguió que lo recibieran los Ministros de Educación y dos Presidentes. Era monolingüe quechua. Cuando hizo su primer viaje a Lima tenía más de sesenta años de edad; llegaba a su pueblo cargando a la espalda parte del material escolar y las donaciones que conseguía. Murió hace dos años. Su majestuosa y tierna figura seguirá protegiendo desde la otra vida a su comunidad y acompañando a quienes tuvimos la suerte de ganar su afecto y recibir el ejemplo de su tenacidad y sabiduría.

Un hombrecito se encaminó a la casa-hacienda de su patrón. Como era siervo iba a cumplir el turno de pongo, de sirviente en la gran residencia. Era pequeño, de cuerpo miserable, de ánimo débil, todo lamentable; sus ropas, viejas.

El gran señor, patrón de la hacienda, no pudo contener la risa cuando el hombrecito lo saludó en el corredor de la residencia.

— ¿Eres gente u otra cosa? —le preguntó delante de todos los hombres y mujeres que estaban de servicio.

Humillándose, el pongo no contestó. Atemorizado, con los ojos helados, se quedó de pie.

— ¡A ver! —dijo el patrón— por lo menos sabrá lavar ollas, siquiera podrá manejar la escoba, con esas manos que parece que no son nada. ¡Llévate esta inmundicia! —ordenó al mandón de la hacienda.

Arrodillándose, el pongo le besó las manos al patrón y, todo agachado, siguió al mandón hasta la cocina.

El hombrecito tenía el cuerpo pequeño, sus fuerzas eran sin embargo como las de un hombre común. Todo cuanto le ordenaban hacer lo hacía bien. Pero había un poco de espanto en su rostro; algunos siervos se reían de verlo así, otros lo compadecían. “Huérfano de huérfanos; hijo del viento de la luna debe ser el frío de sus ojos, el corazón pura tristeza”, había dicho la mestiza cocinera, viéndolo.

El hombrecito no hablaba con nadie; trabajaba callado; comía en silencio. Todo cuanto le ordenaban, cumplía. “Sí, papacito; sí, mamacita”, era cuanto solía decir.

Quizá a causa de tener una cierta expresión de espanto, y por su ropa tan haraposa y acaso, también, porque no quería hablar, el patrón sintió un especial desprecio por el hombrecito. Al anochecer, cuando los siervos se reunían para rezar el Ave María, en el corredor de la casa-hacienda, a esa hora, el patrón martirizaba siempre al pongo delante de toda la servidumbre; lo sacudía como a un trozo de pellejo.

Lo empujaba de la cabeza y lo obligaba a que se arrodillara y, así, cuando ya estaba hincado, le daba golpes suaves en la cara.

—Creo que eres perro. ¡Ladra! —le decía.

El hombrecito no podía ladrar.

—Ponte en cuatro patas —le ordenaba entonces.

El pongo obedecía, y daba unos pasos en cuatro pies.

—Trotta de costado, como perro —seguía ordenándole el hacendado.

El hombrecito sabía correr imitando a los perros pequeños de la puna.

El patrón reía de muy buena gana; la risa le sacudía el cuerpo.

—¡Regresa! —le gritaba cuando el sirviente alcanzaba trotando el extremo del gran corredor.

El pongo volvía, de costadito. Llegaba fatigado.

Algunos de sus semejantes, siervos, rezaban mientras tanto el Ave María, despacio, como viento interior en el corazón.

—¡Alza las orejas ahora, vizcacha! ¡Vizcacha eres! —mandaba el señor al cansado hombrecito—. Siéntate en dos patas; empalma las manos.

Como si en el vientre de su madre hubiera sufrido la influencia modelante de alguna vizcacha, el pongo imitaba exactamente la figura de uno de estos animalitos, cuando permanecen quietos, como orando sobre las rocas. Pero no podía alzar las orejas.

Golpeándolo con la bota, sin patearlo fuerte, el patrón derribaba al hombrecito sobre el piso de ladrillo del corredor.

—Recemos el Padrenuestro —decía luego el patrón a sus indios, que esperaban en fila.

El pongo se levantaba a pocos, y no podía rezar porque no estaba en el lugar que le correspondía ni ese lugar correspondía a nadie.

En el oscurecer, los siervos bajaban del corredor al patio y se dirigían al caserío de la hacienda.

Relatos

— ¡Vete, pancita! —solía ordenar, después, el patrón al pongo.

Y así, todos los días, el patrón hacía revolcarse a su nuevo pongo, delante de la servidumbre. Lo obligaba a reírse, a fingir llanto. Lo entregó a la mofa de sus iguales, los colonos¹.

Pero... una tarde, a la hora del Ave María, cuando el corredor estaba colmado de toda la gente de la hacienda, cuando el patrón empezó a mirar al pongo con sus densos ojos, ése, ese hombrecito, habló muy claramente. Su rostro seguía como un poco espantado.

— Gran señor, dame tu licencia; padrecito mío, quiero hablarte —dijo.

El patrón no oyó lo que oía.

— ¿Qué? ¿Tú eres quien ha hablado u otro? —preguntó.

— Tu licencia, padrecito, para hablarte. Es a ti a quien quiero hablarte —repitió el pongo.

— Habla... si puedes —contestó el hacendado.

— Padre mío, señor mío, corazón mío —empezó a hablar el hombrecito—. Soñé anoche que habíamos muerto los dos juntos; juntos habíamos muerto.

— ¿Conmigo? ¿Tú? Cuenta todo, indio —le dijo el gran patrón.

— Como éramos hombres muertos, señor mío, aparecimos desnudos, los dos juntos; desnudos ante nuestro gran Padre San Francisco.

— ¿Y después? ¡Habla! —ordenó el patrón, entre enojado e inquieto por la curiosidad.

— Viéndonos muertos, desnudos, juntos, nuestro gran Padre San Francisco nos examinó con sus ojos que alcanzan y miden no sabemos hasta qué distancia. A ti y a mí nos examinaba, pesando, creo, el corazón de cada uno y lo que éramos y lo que somos. Como hombre rico y grande, tú enfrentabas esos ojos, padre mío.

— ¿Y tú?

— No puedo saber cómo estuve, gran señor. Yo no puedo saber lo que valgo.

— Bueno. Sigue contando.

— Entonces, después, nuestro Padre dijo con su boca: "De todos los ángeles, el más hermoso, que venga. A ese incomparable que lo acompañe otro ángel pequeño, que sea también el más hermoso. Que el ángel pequeño traiga una copa de oro, y la copa de oro llena de miel de chancaca más transparente".

Relatos

— ¿Y entonces? —preguntó el patrón.

Los indios siervos oían, oían al pongo, con atención sin cuenta pero temerosos.

— Dueño mío: apenas nuestro gran Padre San Francisco dio la orden, apareció un ángel, brillando, alto como el sol; vino hasta llegar delante de nuestro Padre, caminando despacio. Detrás del ángel mayor marchaba otro pequeño, bello, de luz suave como el resplandor de las flores. Traía en las manos una copa de oro.

— ¿Y entonces? —repitió el patrón.

— “Ángel mayor: cubre a este caballero con la miel que está en la copa de oro; que tus manos sean como plumas cuando pasen sobre el cuerpo del hombre”, diciendo, ordenó nuestro gran Padre. Y así el ángel excelso, levantando la miel con sus manos, enlució tu cuerpecito, todo, desde la cabeza hasta las uñas de los pies. Y te erguiste, solo; en el resplandor del cielo la luz de tu cuerpo sobresalía, como si estuviera hecho de oro, transparente.

— Así tenía que ser —dijo el patrón, y luego preguntó:

— ¿Y a ti?

— Cuando tú brillabas en el cielo, nuestro gran Padre San Francisco volvió a ordenar: “Que de todos los ángeles del cielo venga el de menos valer, el más ordinario. Que ese ángel traiga en un tarro de gasolina excremento humano”.

— ¿Y entonces?

— Un ángel que ya no valía, viejo, de patas escamosas, al que no le alcanzaban las fuerzas para mantener las alas en su sitio, llegó ante nuestro gran Padre; llegó bien cansado, con las alas chorreadas, trayendo en las manos un tarro grande. “Oye, viejo —ordenó nuestro gran Padre a ese pobre ángel—, embadurna el cuerpo de este hombrecito con el excremento que hay en esa lata que has traído; todo el cuerpo, de cualquier manera; cúbrelo como puedas. ¡Rápido!” Entonces, con sus manos, nudosas, el ángel viejo, sacando el excremento de la lata, me cubrió, desigual, el cuerpo, así como se echa barro en la pared de una casa ordinaria, sin cuidado. Y aparecí avergonzado, en la luz del cielo, apestando...

— Así mismo tenía que ser —afirmó el patrón— ¡Continúa! ¿O todo concluye allí?

— No, padrecito mío, señormío. Cuando nuevamente, aunque ya de otro modo, nos vimos juntos, los dos, ante nuestro gran Padre San Francisco, él volvió a mirarnos, también nuevamente, ya a ti ya a mí, largo rato. Con sus ojos que colmaban el cielo, no sé hasta qué honduras nos alcanzó, juntando la noche con el día, el olvido con la memoria. Y luego dijo: “Todo cuanto los ángeles debían hacer con ustedes ya está hecho. Ahora ¡lámanse el uno al otro! Despacio, por mucho tiempo”. El viejo ángel rejuveneció a esa misma hora; sus alas

recuperaron su color negro, su gran fuerza. Nuestro Padre le encomendó vigilar que su voluntad se cumpliera.

Notas:

¹ Indio que pertenece a la hacienda.

(En: *Relatos completos*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1977)

TRES OPINIONES SOBRE LA REVOLUCION FRANCESA

La Revolución juzgada por la Contra-Revolución

Entonces, lo que distingue a la Revolución Francesa, lo que la hace un acontecimiento único en la Historia, es que ella es radicalmente mala; ningún elemento positivo tranquiliza el ojo del observador: Es el más alto grado de corrupción conocido; es la pura impureza. ¿En qué página de la Historia se encontrarán juntos tantos vicios a la vez actuando en el mismo escenario? ¿Qué conjunto atemorizador de bajeza y de crueldad! ¿Qué profunda inmoralidad! ¿Qué olvido de todo pudor...! Existe en la Revolución Francesa un carácter satánico que la distingue de todo lo que se ha visto y, quizás, de todo lo que se verá. ¡Recordemos las grandes sesiones! El discurso de Robespierre contra el sacerdocio, la apostasía solemne de los curas, la profanación de los objetos de culto, la inauguración del culto a la diosa Razón y una multitud de cosas inicuas donde las provincias intentaban superar a París; todo esto sale del círculo ordinario de crímenes y parece pertenecer a otro mundo.

Joseph de Maistre, *Considérations sur la France*, 1797, en R. Rémond, *La vie politique en France, 1789-1848*. (Traducción)

La revolución según Kant

Así, la aspiración del pueblo francés es de obtener una Constitución que será, no más belicosa, sino republicana. Sin ser profeta, afirmo poder anunciar al

género humano, según los momentos actuales y los presagios de la hora presente, que llegará a esa meta y progresará desde ahora, sin retorno posible, hacia lo mejor, pues un tal fenómeno de la historia humana no puede olvidarse; él muestra en la naturaleza humana una aptitud y una potencia de progreso que jamás ningún hombre político del Antiguo Régimen llegó a entrever. Aun si la meta de esta revolución no puede ser alcanzada enseguida, aun si finalmente abortara la reforma constitucional de todo un pueblo, aun si después de un éxito momentáneo todo volviera a su antiguo cauce tal como lo predicen nuestros políticos, mi predicción filosófica no perdería nada de su fuerza. Pues es un acontecimiento demasiado grande, muy ligado a los intereses de la humanidad y cuya influencia se ha expandido en enorme medida en todas partes del mundo para que no vuelva a la memoria de los pueblos con la simple instigación de circunstancias favorables para estimularlos a nuevos intentos del mismo orden.

E. Kant, *El conflicto de las Facultades*, París: A. Colin, 1966. En tres secciones

La opinión de un historiador del siglo XX

La Revolución sustituye la desigual ordenación jerárquica de la sociedad del Antiguo Régimen por la afirmación de la igualdad: "los hombres nacen y permanecen libres e iguales en sus derechos". Eso supone hacer tabla rasa con todos los privilegios y servidumbre anteriores. La igualdad es, ante todo, la igualdad civil en todas sus formas, la de los protestantes, y con más reticencias, los judíos, que se convierten en ciudadanos de pleno derecho. En cuanto a la esclavitud y la igualdad de los negros y los mulatos, los constituyentes dan muestras de más de un bloqueo y de una restricción, que sólo serán superados por la Convención montañesa, aunque de modo efímero. En este rasgo se ponen en evidencia los límites que fija la revolución burguesa a la igualdad que ella misma establece. En materia política, únicamente el período comprendido entre 1793 y el año II ha sido testigo de la experiencia del sufragio universal de los adultos varones: en 1791, lo mismo que en el año III, predomina el sufragio censitario, que opone ciudadanos activos y ciudadanos pasivos sobre la base del censo, limitaciones políticas que son en realidad barreras sociales y que determinan los límites de la democracia burguesa en este estadio.

M. Vovelle, *Introducción a la historia de la Revolución Francesa*, Barcelona, Ed. Crítica, 1979.

ANOTACIONES Y ENRIQUECIMIENTO

Anotaciones y enriquecimiento

De la part de l'élève ou de l'élève

100 - Capital

Se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 1993
en los Talleres Gráficos Nuevo Offset
Viel 1444 - Capital Federal



Ediciones

**ASAMBLEA PERMANENTE
POR LOS DERECHOS HUMANOS**

**Av. Callao 569 - 1º Piso, of. 15.
(1022) Buenos Aires.
Tel.: 45-2061**