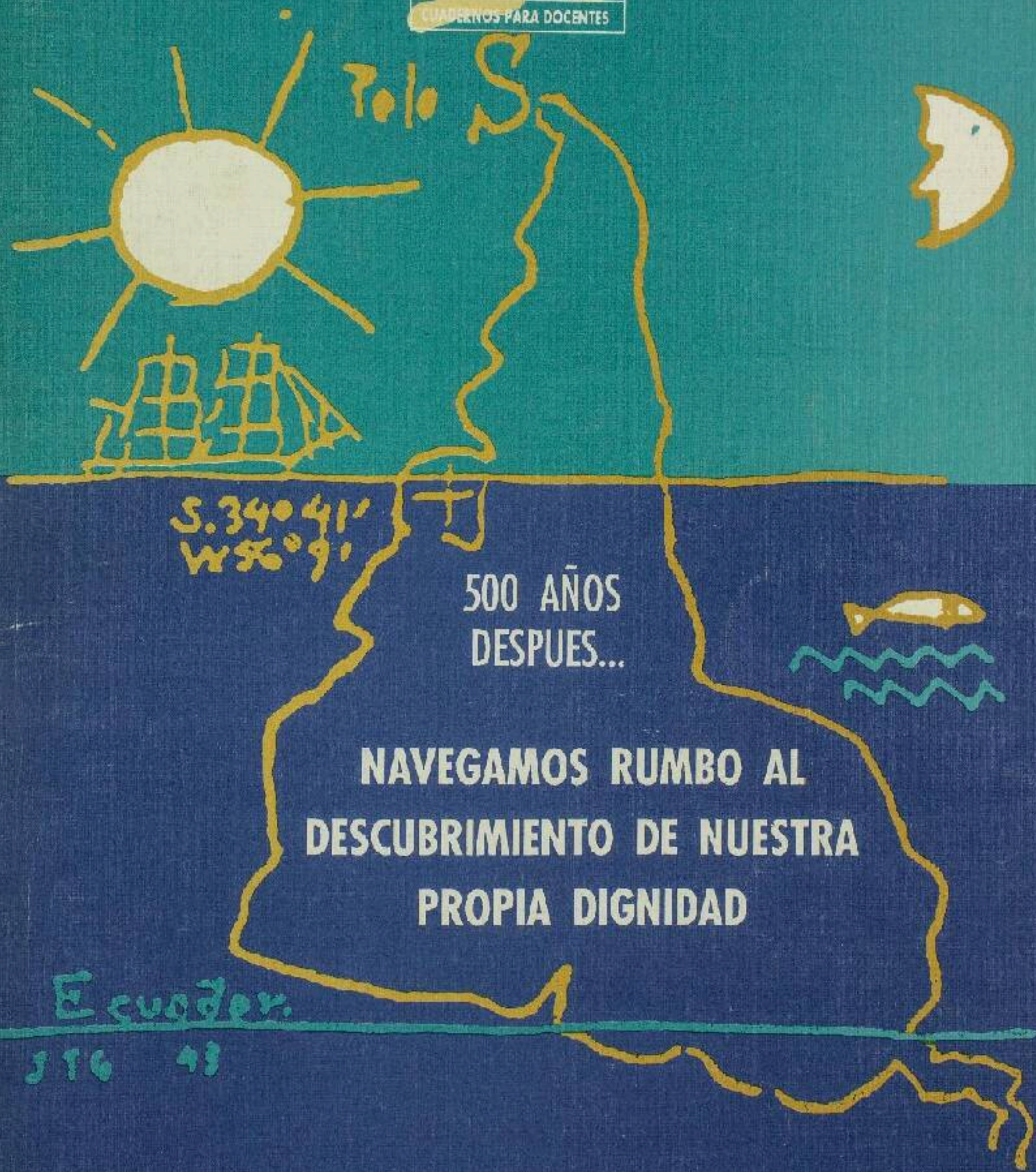




S.34°41'
W56°9'

500 AÑOS
DESPUES...

NAVEGAMOS RUMBO AL
DESCUBRIMIENTO DE NUESTRA
PROPIA DIGNIDAD

Ecuador

1991 43

Redactor Responsable:
Pedro Ravela
J. Requena 1642

Consejo de Redacción:
Francisco Bustamante
María Luisa González
María del Huerto Nari
Pedro Ravela

Educación y Derechos
Humanos
Cuadernos para Docentes

AÑO VI - Nº 15 -
MARZO 1992
Publicación del Servicio Paz
y Justicia (Uruguay)
Ns 6.500

Se autoriza la reproducción
total o parcial siempre que
sea citada la fuente.

Los conceptos vertidos en
los diferentes artículos son
responsabilidad de sus
autores.

Revista de aparición
cuatrimestral.
Servicio Paz y Justicia.
Joaquín Requena 1642,
Montevideo - Uruguay
Teléfono: 48 57 01
ISSN 0797 - 4353

Corrección:
Elizabeth Ortega

Realización gráfica:
La Galera SRL
Br. Artigas 1439 / 410126

Impresión: GRAPHIS LTDA.
Depósito Legal: 249.773/91
Edición amparada por el Art.
79 de la ley 13.349 (Comisión
del Papel).

SUMARIO

EDITORIAL

500 Años Después...
Navegamos rumbo al descubrimiento
y conquista de nuestra propia dignidad 1

REFLEXIONES

500 Años. Breve crónica del descubrimiento
de unos humanos con unos derechos
Luis Pérez Aguirre 3

La lucha por los derechos humanos
de los vencidos por la conquista de América
(de Montesinos a Artigas).
Francisco Bustamante 9

Las naciones indígenas en Ecuador. Del
silencio a la palabra, de la resistencia a la
propuesta
Nelsa Curbelo 15

SUPLEMENTO

La educación para la cooperación
internacional y la paz
en la escuela primaria UNESCO 23

ALTERNATIVAS

Programa de derechos humanos para la
escuela.
Vicaría de la Solidaridad 36

EXPERIENCIAS

Viejas propuestas
para un tema de actualidad 39

CARTELERA 42

PARA LEER 44



500 AÑOS DESPUES... NAVEGAMOS RUMBO AL DESCUBRIMIENTO Y CONQUISTA DE NUESTRA PROPIA DIGNIDAD

En este año 1992 el mundo entero se apresta a rememorar—¿celebrar?—los 500 años del «descubrimiento» del continente americano. ¿Qué decir, a la hora de escribir un editorial desde la doble óptica de la acción educativa y de los derechos humanos, de un hecho de la magnitud histórica del que nos ocupa? ¿Qué decir que no se limite a enumerar el largo y quejumbroso decálogo de horrores que el «descubrimiento» y la conquista trajeron consigo?

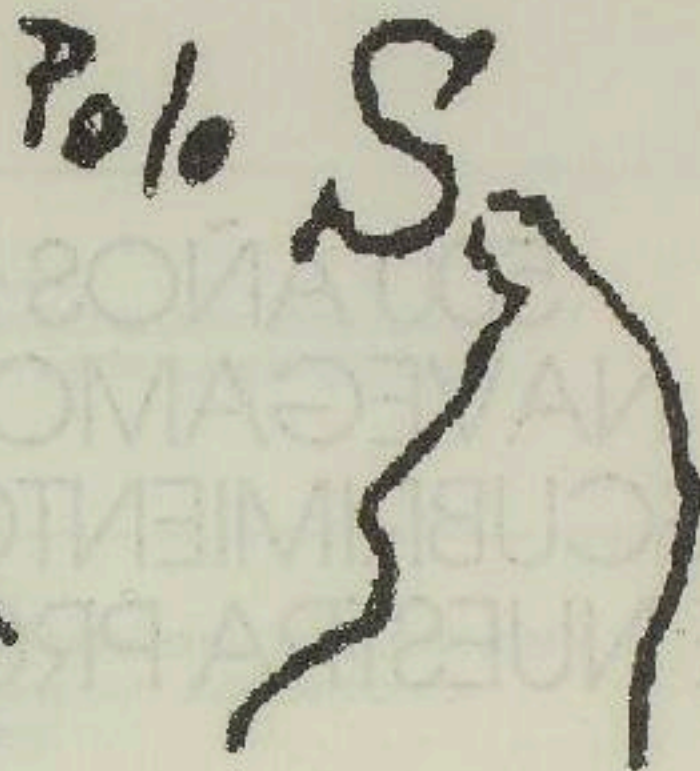
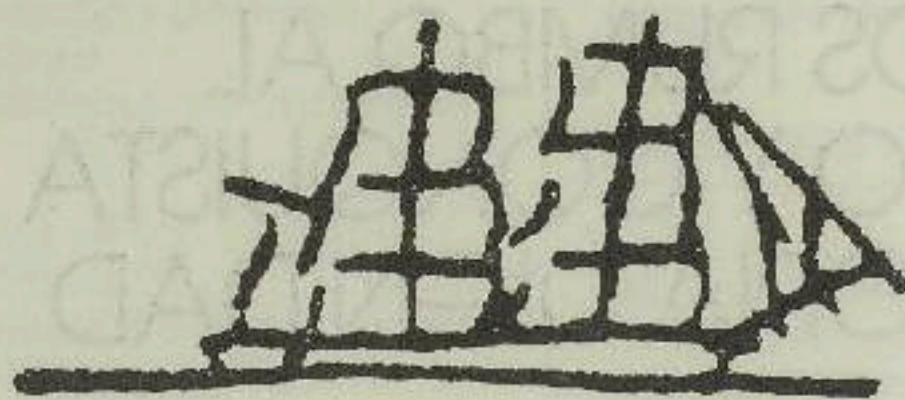
Lo primero que cabe decir es lo ya dicho: se trata de un hecho de enorme magnitud histórica, que sin lugar a dudas modificó su curso, aunque no tiene sentido preguntarse qué hubiese sucedido si Colón no hubiese llegado a estas tierras, dado que el hecho—más tarde o más temprano—se hubiese producido de todos modos.

Lo segundo que cabe decir, aun a riesgo de caer en un lugar común, es que el «descubrimiento» tuvo como consecuencia el avasallamiento de los pueblos y culturas hasta ese momento dueños del continente. Se calcula que durante el proceso de la conquista murieron alrededor de 90 millones de indígenas. La cifra es suficientemente elocuente como para evitar cierta frivolidad en algunos enfoques «optimistas» del acontecimiento.

En tercer lugar, no corresponde caer en una ingenua idealización de los pueblos autócto-

nos de estas tierras. No era extraña entre ellos la opresión de los más débiles a manos de los más fuertes. Había sí culturas florecientes y con igual valor y derecho a existir que la europea, pero junto a sus virtudes también tenían sus propios vicios y defectos: estados guerreros que conquistaban a sangre y juego a otras naciones, arrasaban su cultura y sembraban un terror permanente que ahuyentaba la idea de sublevarse.

El tema es arduo y complejo, y sobre todo para las pocas líneas de un editorial y aun de esta revista. Sin embargo llegados a este punto es necesario destacar algo: no podemos juzgar los sucesos de hace cinco siglos con nuestra óptica moral de fines del siglo XX. No podemos juzgar los acontecimientos desde una perspectiva de derechos humanos y desde una concepción de la dignidad del hombre que ha ido acrisolándose justamente a lo largo de estos cinco siglos. Y tal vez este sea el punto central sobre el que poner el énfasis en una mirada al acontecimiento de los 500 años desde la óptica de los derechos humanos: que dicha mirada es posible justamente porque a través de este doloroso proceso histórico la humanidad ha desarrollado un arduo aprendizaje acerca de la dignidad del ser humano, independientemente de su condición. Gracias a hombres como Bartolomé de las Casas que, adelantándose en más de dos siglos a las



revoluciones liberales, supo trazar las bases para una concepción de los derechos de todo ser humano. Y pudo hacerlo porque, según afirma nuestro compañero Luis Pérez Aguirre en el trabajo que preparara para este número, fue capaz de hacer algo original e inédito para su tiempo: adoptar el punto de vista de los indígenas, que era el punto de vista de los sojuzgados y oprimidos en la relación conquistador-conquistados. Gracias a aportes como este, hoy podemos juzgar la realidad y la historia desde los derechos humanos.

Desde una perspectiva educativa, los 500 años del «descubrimiento» y conquista de América plantean al educador preocupado por los derechos humanos dos desafíos centrales. Uno de ellos orientado hacia el pasado, consiste en formar en los educandos la conciencia cabal de lo que dicho proceso histórico supuso en términos de sometimiento y destrucción de los pueblos y culturas originarios del continente americano. Al igual que en el caso de otros terribles acontecimientos de la historia de la humanidad como lo fueron el genocidio de los judíos por los nazis o las desapariciones masivas durante las dictaduras latinoamericanas, es tarea fundamental cultivar la memoria colectiva de la humanidad para que dichas atrocidades nunca más vuelvan a producirse.

El otro desafío, más orientado hacia el futuro, consiste en educar para el respeto y la comprensión de las culturas y naciones diferentes de la propia y para la cooperación y convivencia pacífica entre los pueblos. Se trata en este caso de cultivar la capacidad para comprender al otro diferente, para ponerse en su lugar y asumir su visión sobre la realidad y su forma de vida.

Mientras tanto, los hombres y mujeres de «Nuestra América» por más que los europeos hace medio milenio aportaron las luces de su civilización, aún no hemos descubierto y conquistado el derecho a vivir con dignidad. Será porque a pesar de lo mucho y bueno que trajeron en lo material y espiritual, también mucho fue lo que se llevaron y continúan cargando en sus galeones. El mayor desafío, pues, consiste en descubrir que el mundo es uno solo. Eso que la expedición de Magallanes demostró geográficamente, aún no se ha comprobado en la ardua dimensión de la convivencia social. Que el viejo y el nuevo mundo fructifiquen en un proyecto de armonía, paz y justicia es el mayor desafío porque nos urge a todas las personas de buena voluntad de este planeta.

Asumir estos desafíos es el modo que tenemos de «celebrar» los 500 años y a ellos hemos querido dedicar este número de nuestra revista. ■

500 AÑOS

Breve crónica del descubrimiento de unos humanos con unos derechos

Luis Pérez Aguirre

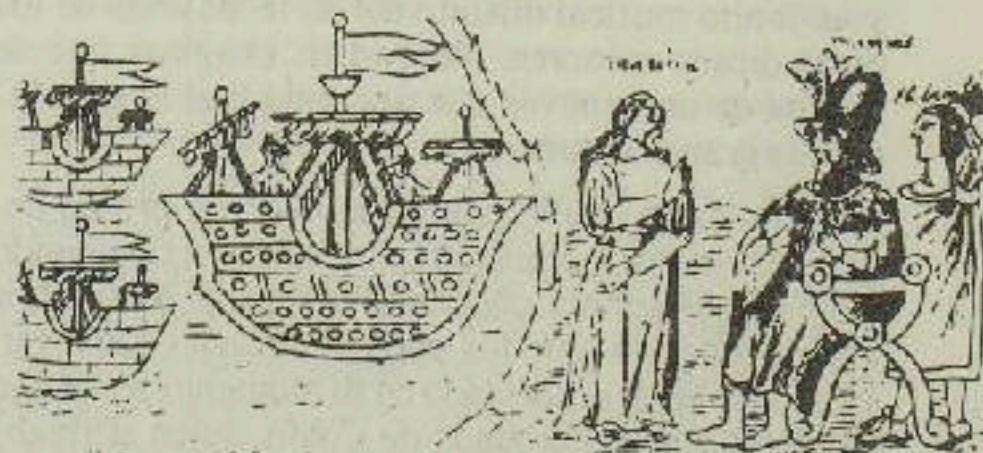
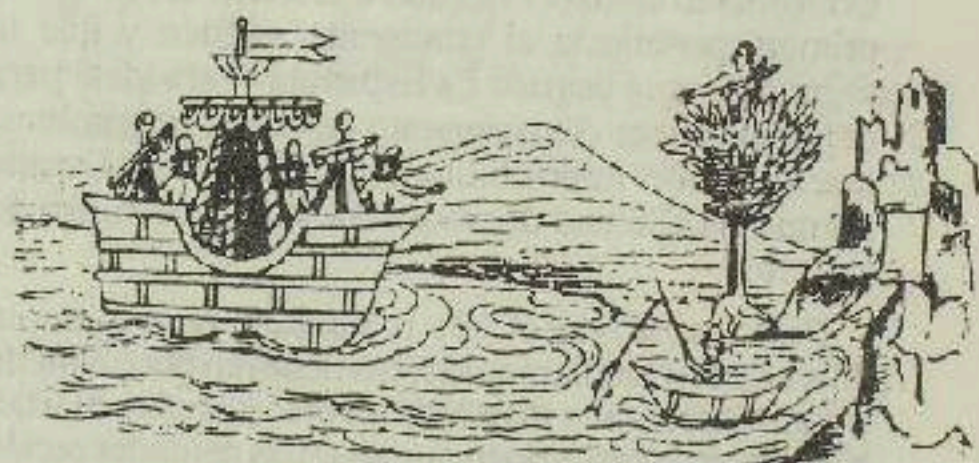
Miramos la llegada de los europeos a las costas de la isleta Guanahaní, que Cristóbal Colón denominó San Salvador, aquel 12 de octubre de 1492, con los ojos de sus perplejos habitantes. Para nosotros, latinoamericanos, no puede ser de otra manera en este momento. Y la llegada a la playita de la pequeña isla de aquellos barbados europeos fue motivo de doble perplejidad. Por que la subestimación del natural de la región y el racismo consecuente de la historiografía oficial obnubilaron la versión de los «vencidos».

Ellos los vieron acercarse a la playa en un pequeño bote, bajo el solazo de aquella mañana de octubre. A lo lejos, se recortaba la silueta de unos extraños palacios flotantes en las templadas aguas caribeñas. Pero lo que más les llamaba la atención era la barba rojiza o renegrida de los que trastabillaban desembarcando en la arena, el color raro de sus ojos, la blancura lechosa de su piel y la insistencia en tanta ropa encima, corazas y sombreros estrafalarios.

Por un sutil momento estuvieron como frente a frente, en una virtual detención del tiempo y la historia, observándose atónitos. Ninguno de los dos grupos, ni los hermosos y desnudos nativos ni los visitantes foráneos y revestidos de telas insólitas, podía comprender que ese momento inauguraría un ciclo nuevo e irreversible en la historia del planeta que habitaban desde siempre ignorándose.

Por ambos lados los razonamientos en los cerebros que soportaban el sol plomizo de la isleta Guanahaní, llegaban a conclusiones erradas. Colón y su gente sólo atinaban a pensar que se habían encontrado con las Indias Orientales y que esa gente en la playa no podía ser otra cosa que unos típicos recolectores de especias, quizás una colonia penitenciaria del Gran Khan, cuya crueldad en Europa se conocía desde los relatos de Marco Polo.

Desde la orilla, los nativos pensaban que los visi-



tantes eran sin duda la encarnación de los asombrosos dioses tan esperados, que vendrían del mar cumpliendo las ancestrales profecías de *Kukulcan*, *Quetzalcóatl* y *Viracocha*. Por eso con toda ingenuidad les otorgaron categoría divina. Aceptaron sus mandatos y sus voluntades con una facilidad infantil que les costaría el genocidio y una de las mayores tragedias humanas que se conocen hasta la fecha. Con lógica simplicidad les aplicaron las jerarquías de los dioses. La mayor para aquel jefe, alto y rubio, de grandes ojos azules. Luego, en grado inferior, a los capitanes hasta llegar al resto de la marinería, seguramente diocesis menores, juguetones, prendados de las mujeres y proclives —como supieron pronto— a los objetos metálicos amarillos.

Todo andaba muy cerca de lo fantástico. La isleta que Colón denominó San Salvador fue el punto de partida para el reconocimiento de las pequeñas islas vecinas y de dos mayores: Cuba y Santo Domingo. Convencido de haber llegado a la India, creyó que la primera pertenecía al continente asiático y que la segunda —que bautizó La Española— era ideal para dejar un primer destacamento de cuarenta hombres, que se vieron imposibilitados de retornar a España porque encalló uno de sus barcos y no hubo forma de zafarlo.

Para los nativos el jefe rubio parecía siempre un dios un poco malhumorado, caviloso, un poco ceñudo y con sospechosos rasgos de un mero y pobre mortal. No dejaba de ser curioso que aquellas deidades recién llegadas pudieran estar desesperadas por el dolor de muelas, el lumbago oceánico y curiosas nostalgias de amor femenino y de terruño. Además notaron que el dios mayor, el llamado Colón, hablaba con un acento y un tonito musical distinto del de la mayoría de los otros dioses menores. No podían imaginar que se trataba de un genovés que aprendió mal el español para la gran aventura.

El momento idílico duró muy poco y pronto comenzó la barbarie. Cuando Colón llegó en su segundo viaje a La Española, encontró las cenizas del fuerte y a sus ocupantes muertos por los naturales del lugar. El incidente fue comentado en su momento por el hijo del descubridor, Fernando de Colón, quien afirmaba que los españoles que esperaban en la Navidad, «viendo la mansedumbre de los indios, no curaron en guardar la fortaleza que les quedó a cargo» sino que, en grupos de dos o tres, efectuaron incursiones en las cuales «los cristianos empezaron a tener pendencias y discordias entre sí y a robar cada uno mujeres y todo lo que podían». Estos hechos comenzaron a ser habituales. Se multiplicaron los excesos de toda índole creciendo hasta colmar la paciencia de los nativos, que finalmente sólo deseaban terminar con los que se habían instalado en su suelo sin las conductas esperadas de las deidades, sino, por el contrario, perturbando toda su forma de vivir con sus

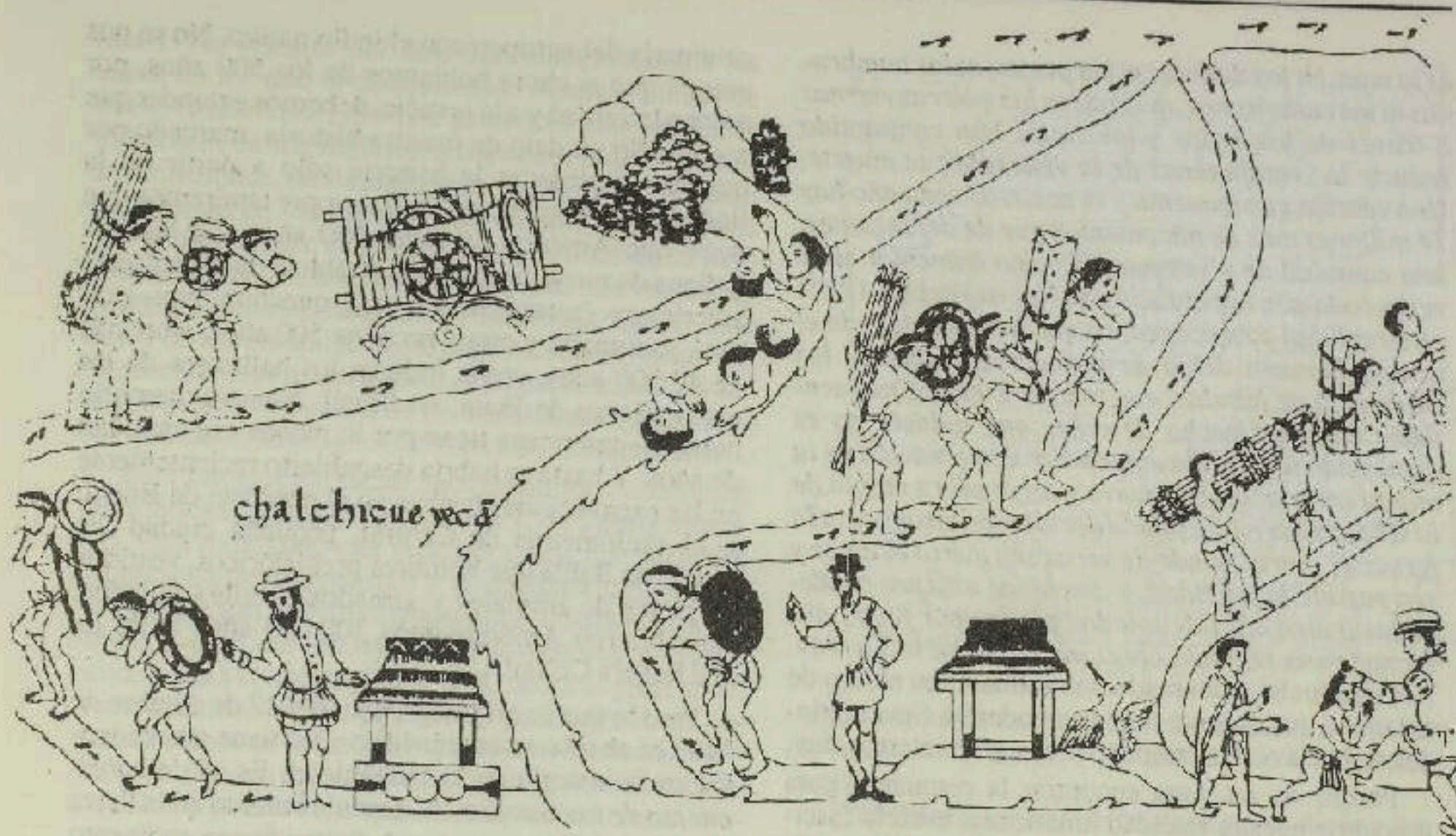
continuas rapiñas y abusos de todo tipo. Colmada la paciencia, aniquilaron a los españoles del fortín, constituyéndose éste en el primer levantamiento contra los invasores.

Y así empezó un complejo proceso con aspectos culturales, religiosos, económicos y políticos, que hasta hoy quedan por desentrañar. Nos toca aquí apuntar una breve crónica desde la óptica de los derechos humanos. Sólo esa óptica, que se beneficia del lugar privilegiado de los nativos para ver la realidad, nos permitirá ir más allá de los simplismos y equívocos de las historias nada neutrales narradas por los «conquistadores».

Y para empezar, no sería difícil afirmar que el saldo entre el haber y el debe, en derechos humanos, es todo negativo. Pero sería simplista. Es verdad que los nuevos viajes de Colón (y todo lo que vino a continuación) nos inducen a pensar así. Es verdad que ellos no contribuyeron a despertar la confianza de los indígenas: en 1495 envió a la península 500 nativos como esclavos; tres años después otros 600 y 200 más en concepto de flete que entregó a los capitanes de los navíos. Es verdad que el negocio le pareció redondo y por eso escribió: «Suplico a vuestras Altezas tengan por bien que esta gente española se aproveche un año o dos... que les llevarían allí tantos esclavos y paga sería de los dineros que de la venta de ellos se sacasen... y así vendrán y traerán bastimentos y cosas que son acá necesarias, y mejorará este negocio, el cual ahora está muy perdido, porque la gente no sirve ni los indios pagan tributo».

Pero es verdad también, que, habiendo llegado a Sevilla cinco naves con esclavos indios, fueron inmediatamente remitidos a América, con la consiguiente exclamación y enojo de la reina Isabel: «¿Qué poder tiene mío el almirante para dar a nadie mis vasallos?». La Corona comenzaba muy pronto a descubrir que era necesario organizar la defensa del indio contra una nueva clase que se constituía en América. A ella se unirán brillantes personalidades eclesiásticas entre las que se destaca Bartolomé de las Casas. Pero también otras como Juan de Zumarraga, Vasco de Quiroga, Toribio de Mogrovejo, Martín Ignacio de Loyola y tantos otros.

El conquistador arremetió con bríos y ambición insana contra el indio, contra sus organizaciones y su cultura. Y vio con asombro que, contra lo esperado, la resistencia no era tenaz. Sobre todo se acostumbró a la obediencia del nativo, a su casi flemma, a su mansedumbre. Entonces se habituó y le tomó el gusto a ser amo, y transformó al indio en un sirviente, en una clase de segunda categoría, aunque la filosofía, la teología y las leyes lo consideraron siempre persona en todos sus cabales y miembro de la Iglesia. Al fin todos terminarán por aceptar el carácter humano del indio, pero —y en esto las mismas *Leyes de Indias* son un testimonio— se les consideró como «rudos»,



«niños», sin tener el pleno uso de sus facultades, al menos en lo social y cultural, de «policía» como decían, es decir, político-educativas.

Nos encontramos ante un verdadero choque de civilizaciones y culturas. Aquí sólo señalaremos una consecuencia en el campo de los derechos humanos. Y cuando hablamos de derechos humanos en América, de inmediato nos imaginamos la multitud de hechos bochornosos, crueles y reprobables, sin levante desde todo punto de vista. Pero la perspectiva del observador honesto, que se pone del lado opuesto al del conquistador, nos ayuda a descubrir una realidad encubierta, oculta, fascinante y esperanzadora.

Es la revancha del que siempre fue negado, del *no-persona*, del que está en el reverso de la historia oficial. Y esta revancha que estaba oculta nos ayudará también a dar una respuesta correcta a la gran pregunta que hoy todos nos hacemos a los 500 años de la llegada de Colón a estas tierras: «¿Quién es América?». Pregunta esencial que permanece sin respuesta, o que —al menos— ha sido parcial y malamente respondida en cinco siglos de intentos.

Quizás porque si comparamos nuestra América con la Europa «descubridora» nos descubramos también nosotros como sociedades no acabadas, incompletas, en gestación. Y ello complica al infinito cualquier respuesta a la pregunta turbadora.

Esa permanente y monumental gestación de nuestra realidad fue magistralmente descrita por Gabriel García Márquez cuando recibía el premio Nobel

(1982). Comenzaba recordando como «Antonio Pigafetta, un navegante florentino que acompañó a Magallanes en el primer viaje alrededor del mundo, escribió a su paso por nuestra América meridional una crónica rigurosa que sin embargo parece una aventura de la imaginación. Contó que había visto cerdos con el ombligo en el lomo y unos pájaros sin patas cuyas hembras empollaban en las espaldas del macho y otros como alcastruces sin lengua cuyos picos parecían una cuchara. Contó que había visto un engendro animal con cabeza y orejas de mula, cuerpo de camello, patas de ciervo y relincho de caballo. Contó que al primer nativo que encontraron en la Patagonia le pusieron enfrente un espejo, y que aquel gigante enardecido perdió el uso de la razón por el pavor de su propia imagen...». Y seguía García Márquez narrando como sólo él lo sabe hacer, reconociendo que «la violencia y el dolor desmesurados de nuestra historia son el resultado de injusticias seculares y amarguras sin cuento, y no una confabulación urdida a 3000 leguas de nuestra casa. Pero muchos dirigentes europeos lo han creído, con el infantilismo de los abuelos que olvidaron las locuras fructíferas de su juventud, como si no fuera posible otro destino que vivir a merced de los dos grandes dueños del mundo. Este es, amigos, el tamaño de nuestra soledad».

Y viene ahora a lo importante, a la gran respuesta para la gran pregunta: «Sin embargo, frente a la opresión, el saqueo y el abandono, nuestra respuesta

es la vida. Ni los diluvios ni las pestes, ni las hambrunas ni los cataclismos, ni siquiera las guerras eternas a través de los siglos y los siglos han conseguido reducir la ventaja tenaz de la vida sobre la muerte. Una ventaja que aumenta y se acelera: cada año hay 74 millones más de nacimientos que de defunciones, una cantidad de vivos nuevos como aumentar siete veces cada año la población de Nueva York (...) Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas, que todo lo creemos nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender una creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segura oportunidad sobre la Tierra». Así terminaba el laureado colombiano, en medio de aplausos, su discurso ante la Academia Sueca brindando la clave para responder a la gran interrogante.

Porque es así, para encontrar la respuesta, para descubrir nuestra realidad americana, mezcla fascinante del sentido de la belleza y la novedad del genio en medio de esenciales sufrimientos sociales, es necesario dejar el centro, dejar el lugar del poder y la conquista, para venir a lo que fue negado y marginado. Es necesario entrar en América y descubrirla tal como ella se ve por dentro. Es allí donde podremos aprehender la originalidad de nuestro ser histórico y cultural. Es así como descubriremos, asombrados, que la conciencia de la dignidad de la persona y de los derechos humanos son quizás la impronta característica de nuestra cultura en cada una de las diversas etapas de nuestro desarrollo histórico.

Esa conciencia se ha expresado en positivo y en negativo, por su negación y por su afirmación, en lo fáctico y en lo virtual. No existen otros elementos o factores que puedan mejor expresar y amalgamar todos los cabos que forman nuestra identidad. Si no tenemos en cuenta esta asombrosa realidad, quizás sea imposible comprendernos, identificarnos y asumimos.

Esta conciencia de los derechos humanos no se desplegó en nuestro continente con la llegada de los conquistadores, no se alimentó con la llegada de los evangelizadores ni con los códigos y las leyes de Indias. Ella aparece como antecedente, tanto en el continente «descubierto» como en el «descubridor». Y no como elemento contiguo, subyacente o anecdótico, sino como el vector, la nervadura de todo su proceso histórico. Por eso es un elemento que se convierte en imprescindible para entender nuestra América. No el único, es obvio, pero sí necesario para dar respuestas correctas a lo que fueron siempre las relaciones entre las personas, aun antes de la relación

originaria del europeo con el indio nativo. No se nos escapa que si ahora hablamos de los 500 años, por amor a la verdad y a la justicia, debemos entender que ese es sólo un dato de nuestra historia, marcado por quienes escribieron la historia sólo a partir de la llegada de los europeos. Pero siempre tendremos que decir que América no tiene 500 años. La historia indiana de nuestros distintos pueblos, de las culturas americanas (azteca, maya, inca, quechua, tupi-guaraní, yanomami y otras) no tiene 500 años, sino más de 40.000 años, como indican los hallazgos de las excavaciones de Piauí, en Brasil. Nuestra memoria humana-americana tiene por lo menos esa cantidad de años. Y hasta se habría descubierto recientemente en las excavaciones hechas en el nordeste de Brasil, a 11 kilómetros de Central, pequeña ciudad del estado de Bahía que hombres prehistóricos, vestidos de pieles de animales y armados de sílex tallados, descubrieron América unos 300.000 años antes de que llegara Colón!...

Pero lo que se origina a partir del 12 de octubre de 1492 es absolutamente inédito y no tiene antecedentes en la historia de la humanidad. Es el descubrimiento de los cuerpos. Al descubrimiento de la tierra siguió el de los cuerpos. A partir de ese momento América dejará de ser exclusivamente tierra de las culturas arriba mencionadas. Tampoco será occidental, sino esencialmente mestiza, afro-americana y amerindia. América será hija de tres madres. La madre europea —ibérica— es una de ellas, casi por imposición; pero también está la madre africana, la olvidada, con su raíz maternal, transpirada de rigores, sufrida y colorida, musical y femenina. Y la otra, la telúrica, la indiana, la de las culturas indígenas que fascinaron a la madre española. Tres madres en un complejo proceso de génesis y articulación histórica.

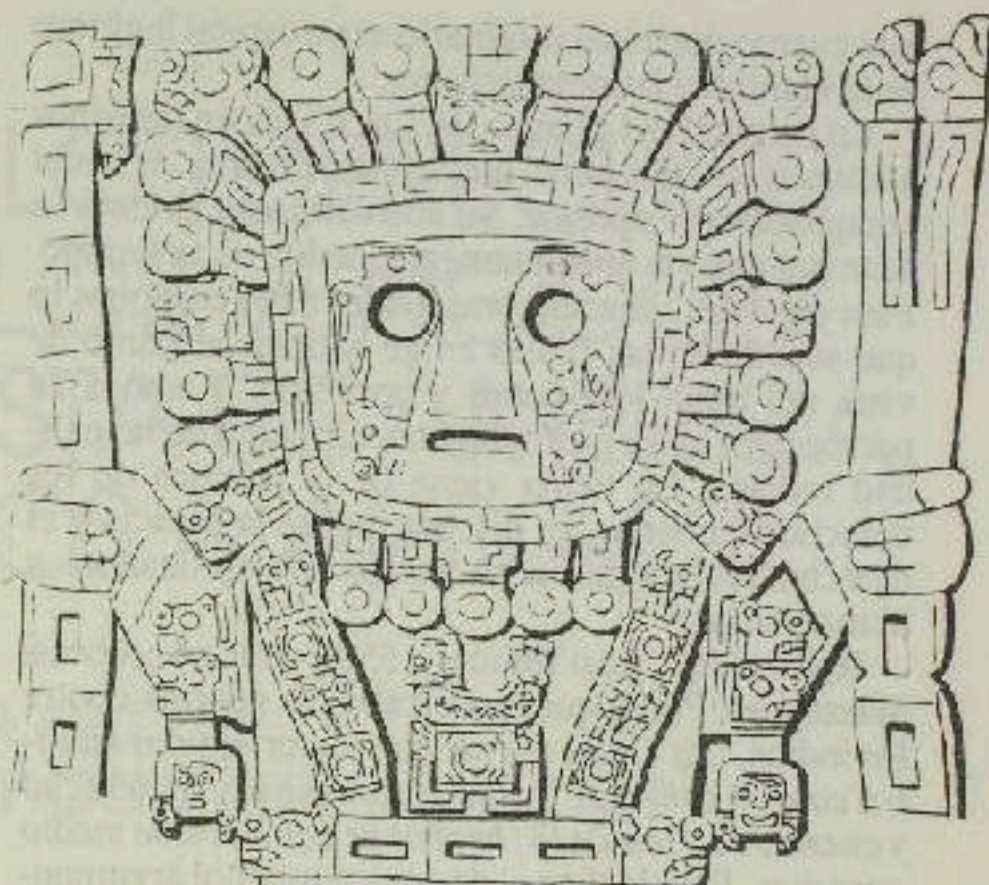
Estamos ante un acontecimiento decisivo y fundacional de la actual América Latina, es decir, nos topamos con las peculiares relaciones originarias del europeo español, el negro esclavo y el indio nativo. Más allá de todos los abusos atroces e innegables que los europeos hispanos y portugueses infligieron a los indígenas, nos encontramos con un hecho que hizo de nuestro continente un fenómeno de integración único en la historia de la humanidad. El grupo ibérico actuó como un monumental banco de esperma que llegó a reparar —por vía erótica— el colapso del genocidio imperial. Nunca se había visto algo semejante. Ni los británicos en África y la India, ni los holandeses y franceses en Asia y África llegaron a crear, como los ibéricos, una nueva etnia. Los españoles, a diferencia de los otros europeos, no despreciaron los cuerpos. Colón dejó estampada en su diario la fascinación que le produjo la belleza de los indios tainos. Y eso se repetirá en México (allí está la relación Cortés-la Malinche) y en Perú, donde se cuenta que el padre Valverde habría autorizado la violación de las Accla-

huasi, las vestales del Sol. Son numerosísimos los casos en los que el conquistador español, aún el de noble extracción, casó con princesas americanas. A diferencia de los ingleses o franceses que ocultaban sus relaciones, no llamaba la atención el concubinato en público de los ibéricos. Lo cierto es que España fue simiente para el seno indiano y América se hizo mestiza. Los latinoamericanos desde ese momento somos una etnia surgida del mestizaje agudo. Los hijos de los conquistadores irán confundiendo con el color de los conquistados. Aquí comienza la revancha o la gran venganza de los conquistados. Comienzo que hasta hoy sigue encubierto, sin desentrañar.

Esta integración racial hace de nuestro continente un fenómeno único en el planeta y, en última instancia, está indicando una relación social que salvará a la persona del exterminio y posibilitará transformar la concepción primitiva que tenía el conquistador del indio —considerado *no-persona*— en una nueva realidad. Esta simbiosis racial será piedra angular de un nuevo concepto antropológico y de los derechos humanos. Hará de la historia latinoamericana una experiencia de mestizaje que será factor determinante de la cultura y de la concepción de las relaciones humanas. Esto es original de nuestro continente y confiere a nuestra percepción de los derechos humanos un carácter existencial muy diferente al de la Ilustración y al de las tradiciones culturales europeas. Tanto los indios como los ibéricos, y también los negros traídos por los esclavistas, fueron cambiando la percepción de su identidad en la interrelación que se fue gestando más allá de sus voluntades explícitas. Crearon un nuevo concepto de lo racial y sus derechos, del varón y de la mujer, de la propiedad, de la libertad, de la igualdad y de la fraternidad. Lograron un ensayo de raza cósmica, no parcial ni de un solo color o de rasgos particulares. Se fundieron en una irrepetible síntesis de sangres, talentos, debilidades y virtudes, desmesuras y genialidades.

Tampoco el negro quedó ajeno a este fenómeno. No podemos olvidar que la esclavitud fue abolida en primer lugar en nuestra tierras antes que en otras partes del mundo. Hasta llegar a acuñar en las Antillas el concepto de *negritud*, tan moderno y actual, como toma de conciencia del hombre y la mujer negros en el mundo entero.

Todo este fenómeno en torno a la situación provocada por la llegada de los iberos a finales del siglo XV y comienzos del XVI desemboca en una nueva problemática de la apreciación de los derechos humanos. Toda la conquista, los conflictos, los choques de culturas, las aberraciones y los genocidios fueron siempre encarados y vistos, para bien o para mal, desde la óptica de los derechos inviolables de la persona. Toda la historia de nuestra América, que ya tenía una larguísima tradición de derechos y justicia, de organización social imaginativa y creadora, es



relanzada y marcada desde ese momento por la incorporación de una nueva perspectiva de los derechos humanos.

Probablemente aquí habría que reivindicar a Bartolomé de las Casas (1474-1566) como figura señera en la nueva formulación de los derechos humanos frente a la problemática creada por el choque y la simbiosis de las relaciones entre indios y conquistadores. Las Casas y tantos otros han marcado para siempre nuestra cultura latinoamericana de derechos humanos. Y sus planteos justicieros, agudos, humanitarios, se adelantaron a todos los otros grandes de la Ilustración europea por más de un siglo, y en dos siglos y medio a las declaraciones de derechos norteamericana y francesa. No es desmesurado afirmar que Las Casas es tan importante para entender nuestra historia (de luchas, sufrimientos, resistencias y opresiones, en fin, de defensa y promoción de los derechos humanos), para conocernos y encontrarnos como latinoamericanos, que el mismísimo Colón. Si Colón descubrió la tierra (y los cuerpos) de América, Las Casas descubrió su alma y su corazón.

Este insigne eclesiástico echó mano de la teología, del derecho y de las ciencias de su época para defender a los indios y protestar contra todas las infames barbaridades cometidas por los españoles. Se plantó ante los gravísimos atentados contra la vida, contra la propiedad, la libertad y la dignidad de los pequeños y de los pobres nativos. Su doctrina es visionaria y adelantada a todo lo que luego será la moderna base del derecho internacional y de las cartas de derechos humanos. Cuestiona en la raíz la legitimidad del sistema colonial español y sus guerras de conquista. Establece un nuevo concepto de la persona humana y elabora una novedosa concepción jurídica y política sobre la base del respeto a los derechos inalienables de los indios. Con orgullo tenemos que reconocer que

este cuerpo doctrinal originario es ya capital legítimo de la identidad latinoamericana.

Lo original del planteo de Las Casas en derechos humanos es que tiene una óptica distinta a la del conquistador y opresor. Su acercamiento al tema se hace por una vía absolutamente inédita en su tiempo. Para entender y hacer comprender a los europeos lo que sucede en las Indias exige adoptar el punto de vista del indio, del pobre y oprimido. Y apoya su perspectiva en su profundo conocimiento de la realidad indiana. Su teoría viene de la práctica de los derechos humanos, su discurso sobre la justicia y el derecho se arraiga en su acción evangelizadora y humanitaria.

Refutando a Juan Maior (1550), teólogo escocés, maestro en París, que justificaba las guerras contra los indios, Las Casas afirma que Maior «se nos muestra como totalmente ayuno en cuestiones de derecho y cuando se trata de los hechos se equivoca de medio a medio». Esto lo dice el dominico español argumentando a partir de la situación de Las Indias que él bien conocía. Y termina su alegato con una incisiva y audaz afirmación: «esto no sólo en teoría, por la práctica lo sabemos y lo hemos experimentado» (Apología 374). Se trata para él de una verdadera perspectiva metodológica para abordar la temática de los derechos humanos.

Para Las Casas no se trata meramente de conocer un estado de cosas, sino de hacer suyo el mundo del otro, del indio, del negro, para vivirlo y entenderlo desde dentro. Llega a decir, no sin ironía que si Juan Maior «fuese indio» vería lo «impío y grosero» de la situación que pretende justificar. La consideración de «la triste vida y aspérmo cautiverio que la gente natural de esta isla padecía» llevó al religioso dominico de La Española a «juntar el derecho con el hecho». Es decir, lo llevó, en una correcta metodología, a unir la teoría de los derechos y la justicia, con su práctica.

Las Casas irá más allá aún de la mera reivindicación de los derechos de los indios. Nunca se limitará a indicar las causas sociales y económicas del despojo de que son víctimas. Llegará a analizar, con perspicacia bíblica, el fetichismo del oro y la idolatría de quienes hacían del oro y la plata el Dios al que entregaban sus vidas. Esto apunta a la raíz de todo el proceso iniciado en 1492 porque en Santa Fe, en abril de 1492, Colón firma con los reyes de España una capitulación que, además de honores y privilegios, le asegura un décimo de las «perlas, piedras preciosas, oro, plata, especiería y otras cualesquiera cosas y mercaderías de cualquier especie» que se hallaren en las tierras que «se descubrieren o ganaren». Esto, en buen romance, quiere decir que tanto para Colón como para el rey Fernando, se trataba de una empresa de interés puro y simplemente económico.

Lo que provoca la reacción de Las Casas es la opresión del indio de la que es testigo directo y cotidiano. «Horrible servidumbre» que los lleva a la muerte al hacerlos trabajar y castigarlos por «adquirir oro cada día». Su denuncia de la violación de los derechos humanos se asienta en la trágica relación oro y muerte prematura del indio y del negro.

Formula las preguntas básicas: «¿estos no son hombres? ¿no tienen ánimas racionales?»; y desde ellas formula el ideario teológico-jurídico que dará vida a lo más acertado de las leyes de Indias que luego sabios teólogos como Vitoria y Soto desarrollarán y ampliarán con virtuosismo académico. De allí surgirá la doctrina que amparará los derechos de la persona y de los pueblos indios. Doctrina que luego Montesinos reflejará con exactitud y así nacerá, en una humilde residencia de unos usados frailes un derecho nuevo que ataca con nitidez el régimen de la encomienda y lo considera «contra la ley divina, natural y humana».

Así nace con fuerza el grito libertario de La Española. «Toda la India, por vuestra predicación está para rebelar, y ni nosotros ni cristiano alguno puede allá entrar», exclamaba el superior provincial de los dominicos el 23 de marzo de 1512.

Estos hechos son fundacionales de nuestra actual identidad latinoamericana. Son nervadura de nuestra conciencia de los derechos humanos y descubren la única perspectiva correcta para avanzar en esa conciencia. La perspectiva del oprimido: el hecho de la muerte temprana e injusta del pobre niega el derecho que tiene a la vida.

Nace un nuevo lenguaje que se opone a la destrucción de las personas, una nueva doctrina, una nueva práctica de los derechos humanos. Y esta práctica afirma sin contemplaciones la igualdad fundamental de todos los seres humanos y postula el derecho a la dignidad y a la vida como un derecho humano y natural. Esto ha sido posible porque quienes lo formularon tuvieron una percepción del indio, de la nación india, como un oprimido, como un pobre, como el prójimo por excelencia al que hay que respetar y amar.

Derechos humanos, sin duda, enraizados en la base de nuestra identidad latinoamericana, pero no en la perspectiva liberal e ilustrada europea, formalmente igualitaria, sino en la óptica ineludible del derecho de los pobres, de los condenados de la tierra indiana a la muerte y a la destrucción por el opresor buscador de oro. En este sentido afirmamos que se inaugura allí un hecho nuevo, de hondos raíces. Desde la afirmación del derecho de los pobres se descubre el único camino hacia la verdadera universalidad de los principios que consagran los derechos humanos como fundamento de las relaciones entre las personas y los pueblos. ■

LA LUCHA POR LOS DERECHOS HUMANOS DE LOS VENCIDOS POR LA CONQUISTA DE AMERICA (DE MONTESINOS A ARTIGAS)

PRIMERA PARTE: ¿CON QUE DERECHO Y CON QUE JUSTICIA?

Francisco Bustamante

Hay un cariz soslayado respecto a estos quinientos años. El choque de los dos mundos significó un ultraje para millones de personas, pero también generó una sana reacción en el seno mismo de los agresores que se cristalizó en formas de protección a los vencidos. 1992 puede ser la oportunidad de sopesar lúcidamente las experiencias históricas de defensa de los derechos humanos de los sometidos por el sistema colonial español. La ocasión de destacar sus logros, de extraer las enseñanzas de las derrotas sufridas y proyectar esperanzas hacia este presente, también de sometimiento.

El 30 de noviembre de 1511 en la Isla de La Española (hoy Santo Domingo), un fogoso fraile dominico llamado Antonio de Montesinos pronunció un encendido sermón en presencia del almirante Diego Colón (hijo de Cristóbal) y de un grupo de oficiales del rey. En él decía:

«Decid, ¿con qué derecho y con qué justicia tenéis en tal cruel y horrible servidumbre a estos indios? ¿Con qué autoridad habéis hecho tan detestables guerras a estas gentes que estaban en sus tierras mansas y pacíficas, donde tan infinitas de ellas, con muertes y estragos nunca oídos, habéis consumido? ¿Cómo los tenéis tan opresos y fatigados, sin darles de comer y curarlos en sus enfermedades, que de los excesivos trabajos que les dáis incurrir y se os mueren, y por mejor decir los matáis, por sacar y adquirir oro cada día?».

Sus palabras desencadenaron un vendaval de consecuencias imprevisibles. Porque el fraile negó los sacramentos a sus feligreses, afirmando: «*Estáis en*

pecado mortal, y en él vivís y morís». Entre sus oyentes se hallaba un sacerdote hasta ese entonces insensible a las atrocidades cometidas. A partir de entonces, Bartolomé de las Casas —ese era su nombre— profundamente impresionado por el sermón tomará la senda de la defensa indeclinable del indio y la clamorosa difusión de lo que sucedía en las tierras conquistadas. Otras personas seguirán el mismo rumbo, plasmando su inquietud no sólo en denuncias sino también en experiencias protectoras de la situación de los colonizados.

La Expansión Europea. La cruz, la espada y el oro

Para poder comprender cabalmente esas experiencias resulta imprescindible reseñar aunque sea en esbozo telegráfico ciertos aspectos que caracterizan a la expansión europea comenzada aproximadamente hacia el siglo XII y completada en el XIX.

Si se adopta una perspectiva amplia se puede situar la vastísima historia de enfrentamientos entre cristianos y musulmanes. El continente europeo experimentó el avance expansionista islámico entre los siglos VIII y XVIII. Desde la Península Ibérica hasta en el otro confín, las orillas del Danubio, el Islam penetró y disputó tierras a la cristiandad europea. Esta a su vez, movida por la venganza, el mismo fanatismo religioso y la codicia hacia los ricos tesoros de Oriente no dudó en contragolpear y llevar la guerra contra los musulmanes a donde fuere necesario. En ese largo período se dieron tanto crudísimas situaciones de guerra como también experiencias de tolerancia, convivencia y entremezclamiento biológico y cultural. La tierra española como principal terreno de la colisión entre el Islam y la Cristiandad fue el lugar privilegiado de fenómenos de convivencia pacífica como de guerra, la que fue conocida como la Reconquista. Pocos meses antes que Colón zarpara rumbo a América, había caído el último reino moro. En los ánimos hispánicos, la intransigencia estaba encendida y se puede afirmar que la Reconquista hispánica se continuó en la Conquista de América. La inercia de un impulso bélico se aplicó a otro fin en el que la mentalidad hispánica no siempre lograba discernir que estaba ante otra realidad. Las dos naciones ibéricas estaban embuidas de un profundo fanatismo salvacionista por el que sus coronas se sentían respondiendo a un llamado divino que les encomendaba la misión de seguir la cruzada contra los infieles y llevar la fe a los paganos.

Los mercaderes italianos redistribuían por toda Europa los exóticos artículos que adquirían en el Cercano Oriente. Por eso desde el siglo XIV, buscaban desesperadamente una ruta hacia Lejano Oriente, de donde eran originarios los productos, con la que pudieran eludir la intermediación y así incrementar inmensamente sus ganancias. Como es sabido, la búsqueda condujo a la navegación atlántica, donde se fueron conquistando archipiélagos, bordeando la costa africana y estableciendo fuertes en ella¹. Colón llevará a Castilla a América, seguida poco después por Portugal que también se instalará en Africa y Asia. A partir de allí se construirán vastos imperios coloniales.

Queda claro que esta aventura expansiva fue una empresa comercial, los europeos buscaron y lograron adueñarse de metales preciosos y materias primas. Se inició como un paso necesario del desarrollo comercial y remató logrando el triunfo definitivo del capitalismo. La conquista de América, por ende, se hizo

bajo la espada, para dominar a los nativos, para que entreguen sus riquezas y para que trabajen, para que los conquistadores las remitan a su metrópoli. Pero también es cierto que el afán evangelizador fue igualmente gravitante. En modo diverso y a menudo contradictorio, desde los monarcas hasta el más humilde peón, sentían simultáneamente que sus actos respondían a los reclamos de su conciencia religiosa.

La disputa del Nuevo Mundo y la justificación de la servidumbre

Al desbordar los europeos su hábitat se reavivaron viejos conflictos de todo orden. Particularmente, el haberse topado con un nuevo mundo planteaba una enormidad de interrogantes y cuestionamientos para los que se procuró dar respuesta con la artillería de las concepciones teóricas medievales y también pergeñando razonamientos originales. Los temas en discusión fueron:

- Si los europeos tenían derecho de apropiarse las tierras a las que habían arribado.
- Si era justo emplear la fuerza para adueñarse de esas tierras.
- Si se podía emplear la fuerza para evangelizar a los indígenas.
- El estatuto jurídico-político a aplicar a los habitantes de América.

En la Baja Edad Media se había agudizado una áspera y prolongada contienda entre los supremos poderes de la época: el Papado y el Imperio. El primero pretendiendo la representación de Cristo aspiraba a someter a los demás príncipes cristianos; para ello contaba no sólo con la fuerza de su reino terrenal enclavado en la península italiana sino que se valía de sus poderes espirituales. El segundo, heredero del Imperio Romano aspiraba al dominio universal sin que se le opusieran cortapisas de señores laicos o eclesiales.

Una vez lanzada la expansión atlántica, las coronas ibéricas reclamaron el favor papal en respaldo de su acción conquistadora y evangelizadora. Así lograron el reconocimiento de su soberanía en esas tierras que el pontífice les cedió. Estaba funcionando el concepto medieval de autoridad, a la que se remite toda aserción para demostrar su validez. Así el Papa era usado como superior instancia jerárquica ante la cual dirimir los diferendos entre los monarcas.

La antigua teoría utilizada para afirmar la supremacía del Papa sobre el emperador ahora vino a ser empleada para legitimar la conquista del Nuevo Mundo. Se argumentó que Cristo fue un soberano tanto en lo espiritual como en lo temporal que delegó sus facultades en el Papa. La Iglesia Católica no podía concebir que toda una civilización pudiera existir fuera de su dominio político y espiritual. Esa ideología no acepta que haya un poder autónomo de la

(1) Esa es la primera experiencia europea de conquista, allí hizo su escuela Colón. Es importante destacar que esta primera esclavización de africanos y la masacre de los canarios y de los habitantes de las restantes islas no generó mayor problema de conciencia ni en Castilla ni en Portugal.



Iglesia; por ende, las posesiones de quienes no abrazaban la fe cristiana eran absolutamente ilegítimas.

La vieja Cristiandad europea había edificado argumentaciones sosteniendo la licitud moral de la lucha contra los moros y los judíos, enemigos de la «fe verdadera». Si bien esa teoría era discutida, básicamente se mantenía en pie. Pero se desmoronó repentinamente con la aparición de los paganos americanos, vale decir, pueblos que no rechazaban el cristianismo sino que lo desconocían enteramente. Mayor revulsión causará la noticia de los desmanes cometidos en las islas caribeñas, los ayes de los indios resonarán en la corte española fundamentalmente gracias a la denuncia de Las Casas. En otro estilo, la defensa de la libertad de los indios a poseer sus tierras corresponderá a otro sacerdote dominico, Francisco de Vitoria.

La encomienda y sus abogados cortesanos

La corona española creó una institución para proteger al indio, la encomienda. A un «benemérito de Indias» se le encomendaba una cantidad de indios, éste les procuraba quien atendiera su adoctrinamiento cristiano y a cambio recibía de los encomendados su trabajo o bienes en especie. Esa pulcra contraprestación en la práctica causó el abuso de los indios, y la Corona lo permitía porque antes que sus metas protectoras privilegiaba su urgencia en explotar económicamente las colonias.

En la corte la defensa de los encomenderos que sometían a los indios corrió —entre muchos— por cuenta del doctor Juan López de Palacios Rubios.

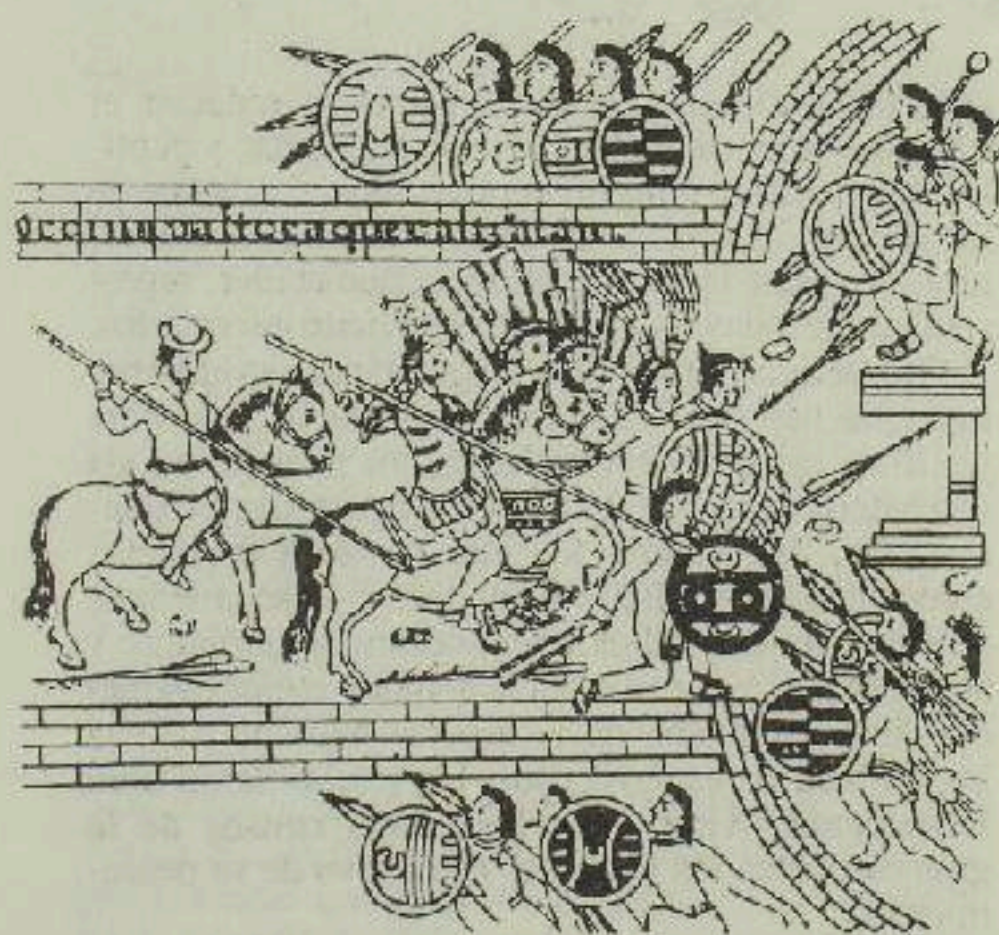
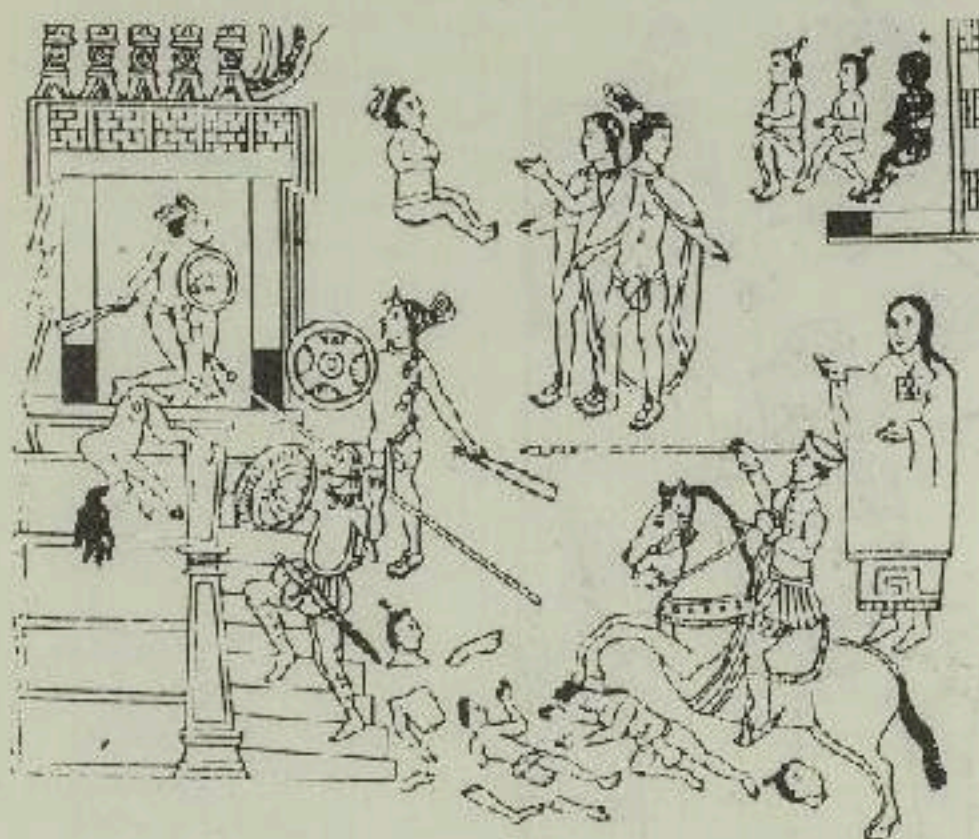
Este llegó al extremo del cinismo de redactar el llamado Requerimiento. Era éste un extenso y puntilloso documento que enumeraba todos y cada uno de los dogmas católicos, leído que era, si los indios no juraban acatar la autoridad del conquistador, representante de todas esas verdades, era lícito guerrearlos.

Otro activo y destacado abogado de la servidumbre indígena fue Juan Ginés de Sepúlveda. Este para justificar la guerra contra los indios recurrió a toda una batería argumentativa a fin de demostrar su inhumanidad. Así apeló a los más variados prejuicios etnocéntricos, verdades a medias y falseamientos. Afirmó que los indios eran sodomitas, idólatras y antropófagos y que ello era la mayor y mejor evidencia de su exclusión de la especie humana y de la legitimidad de esclavizarlos. Un trecho de su obra *Demócrates Alter o de las justas causas de la guerra contra los indios* es ilustrativo de su pensamiento:

«LEOPOLDO: De manera que te parecería disposición muy humana y liberal el que aquellos bárbaros que han recibido la religión cristiana y no rechazan el señorío del príncipe de España disfrutasen de iguales derechos que los demás cristianos y que los españoles que están sometidos al imperio del rey.»

DEMOCRATES: Por el contrario, me parecería cosa muy absurda, pues nada hay más contrario a la justicia distributiva que dar iguales derechos a cosas desiguales, y a los que son superiores en dignidad, en virtud y en méritos, igualarlos con los inferiores...».

A todo esto, el Papa Paulo III en 1536 dictó una



bula por la que reconocía la humanidad de los indios. Habían pasado cuarenta y dos años para poder expresarse sobre semejante hipótesis y a pesar de que muchos no dejaron de rebatir el punto, ahora era imperiosa la necesidad de proteger al indio, naturalmente dentro del marco de la transmisión de la fe cristiana y de la cultura europea.

Vitoria, Teólogo al servicio del derecho de los pueblos

A Francisco de Vitoria (1480-1546) se lo considera el fundador del Derecho Internacional al que vinculó vivamente con el Derecho de Gentes, a su vez surgido del Derecho Natural. Desde su cátedra en la Universidad de Salamanca comenzó a cuestionar la conquista y así, a desafiar a las dos supremas fuerzas políticas de su tiempo. Así lo explicitó la resolución imperial que procuró atajar la polémica que desató: *«al ocuparse de tales asuntos sin nuestro conocimiento y sin antes advertirnos, además de ser muy perjudicial y escandaloso puede acarrear serios inconvenientes y deshonor para Dios y menosprecio para la Santa Sede y el Vicario de Cristo y daño para nuestra Real Corona en esos dominios»*.

Según el historiador español Luciano Pereña, Vitoria articula su tesis en base a tres principios-clave: el derecho fundamental de los indios a ser personas humanas y a ser tratados como seres libres, el derecho fundamental de sus pueblos a tener y defender su propia soberanía, y el derecho del orbe a hacer y colaborar en bien de la paz y de la solidaridad internacional².

El catedrático salmantino abogó encendidamente por la causa de la humanidad de los indios. Es así que sostiene en nombre de la razón natural, común a todos los seres humanos, que los indios no son anormales ineptos para gobernarse ellos mismos. *«Porque, en toda verdad, ellos no son locos, sino que a su manera poseen el uso de la razón... no se debe por lo tanto negarles un poder verdadero, y no hay que contarlos en el número de los esclavos legítimos»*.

En consecuencia, para Vitoria indios y españoles son fundamentalmente iguales en cuanto hombres. Son igualmente solidarios y libres, el retraso de los indios lo adjudica a la falta de educación y bárbaras costumbres. Pero eso no los priva del derecho a tener posesiones legítimas y no pueden ser despojados por los cristianos. La razón prioritaria por la que los reyes cristianos podían intervenir y gobernar a los indios

(2) El aporte de Vitoria en este campo es inmenso. Un ejemplo del límite que fuerza con su teoría lo constituye el hecho de que en la época, las guerras eran consideradas diferendos privados entre los príncipes, no considerándose el interés de los pueblos. El criterio de Vitoria en considerar a los indios como constituyendo comunidades soberanas proyectará vastos efectos y era radicalmente avanzado para su tiempo.

era la elección libre de éstos y el consentimiento mutuo.

Vitoria estudiando los títulos españoles a la conquista, comienza por separar la potestad civil de la potestad eclesiástica y señala que esta última no origina a la otra. Luego afirma que el emperador no es el señor del mundo ni tampoco lo es el Papa, por lo que las pretensiones de soberanía sobre tierras como sobre sus habitantes son injustificadas. El dominico sostiene que no hubo descubrimiento propiamente dicho, que las tierras del Nuevo Mundo ya estaban habitadas por lo que no se las puede considerar *res nullius* («cosa de nadie»). Respecto al empleo de la guerra para imponer el Evangelio, decía Vitoria que así los indios no creerían sino que a lo más fingirían que lo hacen.

Posteriormente Vitoria estudia las condiciones justas de un derecho de guerra contra los indios. Y menciona el que éstos agredieran a los españoles habiendo arribado pacíficamente a sus tierras. Pero también admite el justo derecho de los indios a defenderse de una agresión inmotivada e injusta. Otra circunstancia admisible sería que los españoles vinieran en auxilio de una comunidad sometidas a un soberano que incurre en injusticias sistemáticas o que no osa castigar las que algunos cometen en contra de otros. Otra condición sería que los indios se negaran al comercio con los españoles. Y al final, acepta con reparos la guerra si los indios rechazan el Evangelio. Pero continuamente advierte que sólo un grave abuso excusa moralmente el derecho de guerra, «*porque las guerras no se hicieron para exterminio de los pueblos, aunque sean agresores, sino para defensa del derecho y el establecimiento de la paz*».

Las Casas, profeta y apóstol de los seres humanos del Nuevo Mundo

De regreso a España, Las Casas presentó a las máximas autoridades una serie de *Memoriales de agravios, remedios y denuncias* entre los que se destaca el *Plan de reformatión de las Indias*. Entre muchas

otras cosas, propuso llevar esclavos africanos para que los indios no fueran obligados a trabajar para los españoles. Fue un grave error, que pagó por someterse acríticamente al prejuicio de su época que no planteaba sensibilidad ante la esclavización del negro. Más tarde lo reconoció y se arrepintió amargamente de haberse plegado a esa idea que no era original en él.

A partir de su ingreso a la orden de Santo Domingo en 1523, se produjo una eclosión en la actividad de Las Casas. El rey le concedió una franja de Venezuela donde poner en práctica su experiencia de colonización pacífica llevando labriegos castellanos, pero fracasó totalmente y de la decepción decidió cambiar de rumbo y dentro de los dominicos perfeccionar su formación jurídica y teológica en favor de su prédica por los indios.

Angel Losada afirma que esa prédica se focaliza en los siguientes aspectos.

Supresión de la encomienda, condena de toda guerra de conquista, único título válido de jurisdicción de los reyes de España sobre las Indias: la conquista y la evangelización pacíficas.

En 1542 Las Casas influyó en la aprobación de las «Leyes Nuevas» que suprimieron la encomienda. Dos años después fue consagrado obispo de Chiapas en la actual frontera mexicano-guatemalteca. Allí aplicó el sistema de negar la confesión a todo aquél que tuviera indios a su servicio y no reconocer la legitimidad de los testamentos de los españoles puesto que los bienes que legaban habían sido rapiñados a los indios. Pero la derogación de las «Leyes Nuevas» en 1546 lo resolvió a volver a España a dar la batalla.

Allí se enfrentó con Sepúlveda, quien había sido comisionado por los encomenderos (entre los que estaba Hernán Cortés) para que defendiera su causa. La corona escuchó a ambos y asumió una postura neutral, por lo que convocó a una Junta de teólogos y juristas en Valladolid. A la espera del veredicto, se suspendió efectivamente toda guerra de conquista en América. En la ocasión Las Casas adopta una postura

radical, no sólo enfrentando a Sepúlveda, sino que distanciándose de Vitoria. Pese a creer que el catolicismo era la única religión verdadera, sostuvo que antes que hacerle la guerra era preferible que un pueblo siguiera con sus falsas creencias, pues el paganismo era mejor que la violencia. La Junta falló en un empate y no se pudo extraer de ella ninguna decisión firme.

Hacia los últimos años de su vida, el dominico vuelca su atención sobre el Perú. En 1561 apoya las intervenciones del Obispo de Charcas y Provincial de los Dominicos en Perú, quien actúa contra la perpetuidad de la encomienda. Nonagenario escribe la obra *Los tesoros del Perú* en respuesta a consultas de misioneros sobre la legitimidad de la posesión que los colonos habían hecho del tesoro incaico. En ella hace una encarnizada defensa del derecho a la identidad cultural que poseen los pueblos y a preservar su patrimonio que ni siquiera lo puede enajenar su príncipe, menos aún unos invasores. Y remata su raciocinio recordando que el mayor tesoro americano a defender son los propios indios. Dejó el libro en testamento al rey Felipe II y murió el 17 de julio de 1566.

Las Casas fue un profeta porque anunció al rey los males que podían caer como castigo divino sobre España por haber sojuzgado a los indios. Y efectivamente, sabemos la decadencia en que se hundió el imperio cuando el oro arribado a la metrópoli se escurrió en beneficio de otros. Pero fue también un apóstol de la humanidad indígena, extendida universalmente a todos los pueblos del planeta. Así decía: *«Todas las naciones del mundo son hombres y de todos los hombres y de cada uno de ellos es una no más la definición, y ésta es que son racionales»*. La consecuencia lógica es la común unidad humana *«como si todos juntos estuvieren mirándose»* en la que se reducen las razones para enfrentarse.

Aquí, ahora, nosotros con el Quinto Centenario en el aula

Un paso necesario para sacar enseñanzas de estas experiencias de defensa de los derechos humanos es procurar situarlas en su época y balancearlas desapasionadamente.

Aquellos defensores de los derechos humanos *avant la lettre*, o sea, mucho antes que se empleara su término, fueron infatigables y rigurosos luchadores de su causa, pero no fueron perfectos. No pudieron sustraerse enteramente a las constricciones mentales del tiempo histórico en que vivieron. No todos sus razonamientos son exactos y admirables, se contaminaron inevitablemente con las limitaciones de los prejuicios que combatían. Vitoria aceptaba la guerra contra los indios en ciertas circunstancias que hoy nos parecen inaceptables. Las Casas y él consentían la esclavitud, aunque el primero comprendió su error.

Debemos reconocer lo fructífero que tuvieron en cuanto a paralizar temporalmente los proyectos coloniales y a suavizar la opresión colonial. Pero no olvidemos que no impidieron el genocidio ni el sometimiento.

Cuando estos temas se tratan en clase —y vaya que lo serán en este año— los/las docentes enfrentamos dos posibles enfoques antitéticos. Uno, que permanece en la mera descripción de la prédica humanista (como la de Fray Bartolomé de las Casas) y en la formulación de la legislación protectora del indio. El otro, es el de enfatizar la situación real del indio, demostrando que era sistemáticamente explotado por el régimen colonial, sacando a luz cómo eran objeto de tremendas discriminaciones. Ambos puntos de vista son verdaderos, mas debemos atender a los dos enfoques para lograr una presentación equilibrada del tema.

Efectivamente, la colonización española engendró genuinamente un movimiento protector del indio y también su sometimiento para aprovecharlo como mano de obra que lo condujo al abuso y hasta el exterminio. No obstante, nuestra intención es resaltar el valor de la lucha por la dignidad del indio aún a pesar de su fracaso, ubicándola en la perspectiva de una lucha a largo plazo por el triunfo de los derechos humanos en todo momento y en todo lugar. Esa lucha no logró triunfos rotundos ni definitivos, pero algunas veces logró proteger de manera parcial. Fundamentalmente, dio fruto hacia el futuro. Un fruto de justicia que aún no ha sido cosechado plenamente, pero cuyo triunfo se hace cada vez más cierto desde que la humanidad cuenta con voces cada vez más numerosas que uniéndose a Las Casas, a Motolinía, a Vasco de Quiroga, a Pedro Claver, condenan el genocidio, el racismo y la explotación humana, en definitiva, todo tipo de discriminación o segregación que sirve como justificación para negar el respeto y cumplimiento de los derechos.

Frente a la final derrota de esas personas, se presenta la tentación de negar la utilidad de los instrumentos que precariamente fraguaron para consagrar la justicia humana. La adolescencia es una edad predispuesta al inmediatismo. También el tiempo de hoy con sus injusticias y absurdos nos sensibiliza al punto de hacernos dudar de la posibilidad de mejorar las condiciones humanas. Aquí debemos recordar la derrota y traición que sufrió José Artigas quien sin embargo, no cejó en su empeño de formular y tratar de concretar los derechos de los más infelices. Así como no renunciamos al ideario artiguista aún cuando falte mucho para que sea realidad, tomamos estas experiencias como faro que ilumina nuestra interminable tarea de edificar una convivencia en la paz y en la justicia. ■

(Continúa en el próximo número)

Las naciones indígenas en Ecuador

*Del silencio a la palabra
De la resistencia a la propuesta*

Nelsa Curbelo

La realidad actual de las naciones indígenas en América Latina nos es en general bastante ajena a los uruguayos. Quisimos pues incluir en este número un artículo testimonial sobre dicha realidad en otros países de nuestro continente. Para ello recurrimos a nuestra compañera Nelsa Curbelo, coordinadora del SERPAJ-América Latina. Nelsa es uruguaya, pero desde hace muchos años vive en Ecuador, donde ha acompañado las luchas de los pueblos indígenas. Al trabajo que ella nos ha enviado le hemos incorporado el texto de la Declaración de Derechos Humanos y Solidaridad de los Pueblos Indígenas elaborada por la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador).

Los indígenas en Ecuador

Ecuador es un país relativamente pequeño —aunque más grande que Uruguay— cuya superficie hasta que no se dirima el conflicto limítrofe con el Perú, es difícil de precisar. Tiene por vecinos a dos países grandes, Colombia y Perú, enfrentados a crisis internas de graves consecuencias. Las de Ecuador, como las de todos los países empobrecidos de nuestro continente, tienden a empeorar bajo la presión de la miseria y la crisis de los partidos políticos que no ofrecen alternativas válidas en esta hora de cambios vertiginosos.

Sin embargo, también se están generando alternativas que partiendo de lo más profundo y silencioso de la riqueza de su pueblo, ofrecen alternativas válidas, no sólo para el país, sino para el conjunto de las naciones latinoamericanas.

Con tres zonas bien delimitadas, costa, sierra y amazonia, sin contar las islas Galápagos, dividido casi por la mitad por la imaginaria línea ecuatorial que

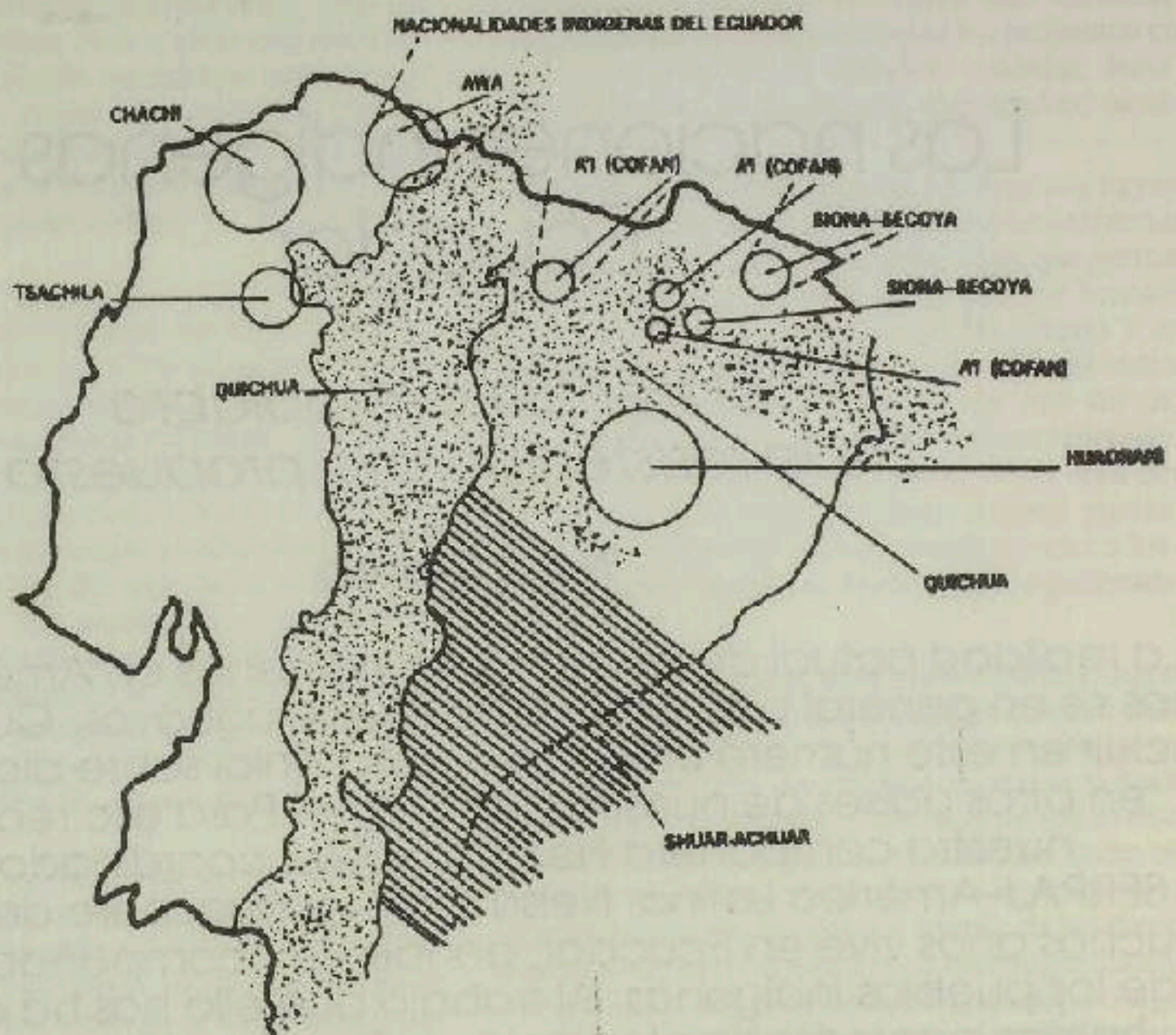
le da el nombre, Ecuador es un país rico. A la abundancia de los frutos tropicales y productos del mar, se suma la producción agropecuaria de la sierra engalanada por una avenida de volcanes de extraordinaria belleza que —junto a la riqueza de la Amazonia— hacen del país un mosaico de posibilidades. El oro y el petróleo son también patrimonio de su territorio.

En esta pródiga naturaleza viven más de 10 millones de ecuatorianos, de los cuales alrededor de un 40% son indígenas, y gran parte del resto de la población, mestizos y negros.

Sin embargo los indígenas siempre han sido marginados de la sociedad.

En la costa se han integrado al mundo mestizo, conservando su cultura en ritos, comidas, costumbres, pero sin una apariencia exterior que permita al profano identificarlos.

En la sierra en cambio, y en la zona selvática han logrado mantener su cultura, su lengua, sus raíces, en 500 años de resistencia que dice mucho de su capacidad de organización y vida comunitaria.



Hace algo más de 20 años viví durante 6 años en un pueblo lindante con la comunidad de Cacha, cuna de la nacionalidad ecuatoriana, pues de allí son originarios los indígenas pobladores del país antes de la llegada de los incas.

Obligados a vivir en los páramos, en las tierras más frías e inhóspitas, sin tierras que cultivar —sometidos a un minifundio extenuante— sin agua, sin puestos de salud, evidentemente sin el lujo que supone en esas condiciones la luz eléctrica, el pueblo indígena mantenía su dignidad y su cultura.

Los hombres bajaban a la ciudad para trabajar como cargadores, llevando pesadas cargas de las señoras que compran en los coloridos mercados de la ciudad. Las mujeres y los niños cuidando las ovejas o cultivando la pequeña parcela, hablaban sólo quichua. A la pregunta de un amigo europeo sobre cuál era la edad para jubilarse, ya que *«en nuestro país, como las condiciones de trabajo en la fábrica son muy duras, nos jubilamos a los 50 años»*, Delfín, joven dirigente indígena, respondió con una sonrisa: *«A esa edad nosotros hace tiempo que nos hemos jubilado de la vida»*.

En la iglesia del pueblo los indígenas se sentaban en el suelo, o detrás de los «blancos», pues éstos tenían la preferencia. En los buses su puesto era al

fondo, previo empujón del cobrador. Adelante los señores y señoras del pueblo.

Para dar la mano a un «blanco» previamente se la envolvían en el poncho, pues no eran dignos de tocarlos sin tela de por medio.

Para saludar a un representante de la iglesia, para conversar con él o con ella, antes hacían una genuflexión y besaban su mano diciéndole: amita, caballerita...

Al bajar de las montañas para vender sus productos, los intermediarios apostados a la vera del camino les arrancaban sus productos y luego les pagaban lo que a bien tenían, sin que los indígenas pudieran hacer casi nada.

Los velorios y casamientos eran ocasión para que en el pueblo las chicherías, lugar donde se expende una especie de cerveza hecha a base de maíz, hicieran su agosto ofreciendo bebida y luego despojando a los indígenas de sus cosas una vez que embriagados, «chumaditos», quedaban dormidos en los portales o a la vera del camino. El pueblo no podía vivir sin los indígenas.

El levantamiento indígena

Allí, en esa provincia central del país, vivió un profeta que provocó cambios con su vida, su testimonio, su

palabra y su accionar en el mundo indígena del que él era parte y al que tanto amaba: Leonidas Proaño, «Taita» Proaño, el obispo de los indios.

Primero fue la voz de ellos, hablaba por ellos.

Luego fue su discípulo, como siempre lo había sido, pero permitiendo de una manera más efectiva que ellos mismos expresaran sus opiniones, sus propuestas, sus reivindicaciones. El movimiento indígena comenzó a organizarse, primero de la mano de la iglesia, luego de una manera independiente, pero junto a ella en gran parte de las provincias.

Se formaron organizaciones en la sierra primero, luego en la Amazonia y en la costa. Por último la CONAIE, Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador agrupó a los representantes de las diferentes organizaciones indígenas del país logrando —por primera vez— unificar el movimiento, lo que le hizo ganar en fuerza y en posibilidad de propuestas.

Ecuador estuvo entre los primeros países en plantear una alternativa a la celebración del mal llamado descubrimiento, proponiendo y organizando la campaña de los 500 años de resistencia desde hace más de 6 años.

El movimiento indígena no se encerró en sí mismo convirtiéndose en indigenismo, sino que en él encontraron un espacio válido muchas organizaciones populares logrando crearse la coordinadora popular, que representa numerosas y variadas organizaciones.

Todo este esfuerzo permitió uno de los acontecimientos más importantes en la historia del país, que tiende a convertirse en un hecho clave en el presente y el futuro de la sociedad ecuatoriana: el levantamiento indígena.

Este suceso hizo que el Estado ecuatoriano sufra uno de los más serios cuestionamientos de su historia en lo que va del siglo XX. El levantamiento se realizó en junio del 90. El pueblo indígena comenzó a interpretar su pasado, a hablar de él, a tomar conciencia de lo que había sido y de lo que es. A partir de esa toma de conciencia, comienza a recuperar su identidad con orgullo. Se puso de pie, se «levantó».

Dentro de esta toma de conciencia, la lucha por la tierra es fundamental para los indígenas.

«Para nosotros la tierra no es objetivo de mercancía, ni un instrumento de compra-venta, es simplemente nuestra pachamama y lo que queremos es producir productos como la papa, la cebolla, y la quinua; ustedes saben más que nadie que los indígenas, los campesinos, tanto de la sierra como de la Amazonia toda la vida hemos producido para las ciudades; sin embargo el gobierno no nos da posibilidades de trabajar, pues no tenemos donde hacerlo. Vivimos en tierras erosionadas. Por otro lado en las pocas tierras que son productivas se están sembrando flores, pastos para posibilitar la producción de leche a las empresas que producen enlatados que no consume el pueblo. Nosotros queremos plantear una política agraria a largo plazo» (Mario Fares, dirigente CONAIE).



«En la Amazonia vemos y sentimos que existe un colonialismo feroz en cuanto a la ocupación de la tierra. Es decir, todas nuestras tierras que nos pertenecen por derecho histórico y por posesión histórica, son consideradas de acuerdo a las leyes nacionales como tierras baldías. Esas tierras no son baldías, están ocupadas por los pueblos shuar, quichuas, cofán, huarunís, sionas, secoya; y cuando el gobierno nos hace entrega de esas tierras, eso es para nosotros sólo un papel simbólico de lo que nos pertenece y en donde hemos vivido por siglos. Pero aún para esa entrega de la tierra existen condicionamientos que dicen que nosotros no podemos impedir ni dificultar la explotación hidrocarburífera, minera, ni la explotación de los bosques. Ahora se habla del plan de reforestación. En tantos años sólo ha existido una reforestación de sesenta mil hectáreas, pero han deforestado mucho más. Desde ese punto de vista, en cuanto al mantenimiento de un equilibrio entre la naturaleza y el hombre, nosotros consideramos que debemos coexistir con la naturaleza; no nos consideramos superiores, sino parte de ella» (Ampam Karakas CONFENIAE-Amazonia).

Otra de las reivindicaciones es el reconocimiento de las nacionalidades indígenas, de su cultura expresada en una cosmovisión y una lengua propias.

TUCUILLA RUNACUNA MAQUITA CURINA

LLANCAICUNATA CALLARINCAPAC

Español: mishucuna shamushca manta pacha, quiquin runacunapac causaita chincachishpa shamushca ñucanchic mama llactapi. Cai hui cacunata rurashca. Tucui mama llacta cunapi runacuna. Tuculla camachicuna pacta sumac causaita puctachichun. Shinapish tianmi charicunalla allí causaita chincachicapac munan.

Shinallatac tianmi tuculla runacuna cushica cashpatac linan llaquipi canchic, china nish tucui runacunami nincchic munashicacunata quiquin pacta causacimata.

DERECHOS HUMANOS Y SOLIDARIDAD DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS (*)

Introducción

Desde la llegada de los españoles, han venido violando los derechos humanos de los indígenas de todas las nacionalidades del Ecuador. Estos sagrados preceptos declarados universalmente como norma para todos los pueblos, debemos luchar para que sean respetados por los gobernantes a fin de mantener la paz social de todos los ciudadanos. Sin embargo existen clases sociales a las que permanentemente se persiguen y se violan los derechos libertarios. Las nacionalidades indígenas, siendo uno de los grupos inmersos dentro de este grave problema, declaramos ante la sociedad en general las siguientes aspiraciones y planteamientos con respecto a los derechos humanos:

1. Tucui mama llacta ucupi causac runacunami mishucunahuan chimpapura pacta pacta causaita charina canchic, ecuatorianos cashcamantaca.
1. Todas las nacionalidades indígenas tenemos iguales derechos y deberes frente al Estado, tal como los tiene el resto de la sociedad ecuatoriana.
2. Tucui runacunami chimpapura micunacunata charinchic llactapi puchishca murucunata, shinallatac yuyucunatapish, shina ana umashca carullnetacunapi rurashca micunacunata micushun, ashtahuanpish chaica mana allichucan ungucunata charin, shinapish mana ñucanchic muniennaca puchichun jatun huasicunapi ñutuehishca huanata churanachu canchic mana allí cashcamanta.
2. Todos los indígenas tenemos igualmente derechos en relación a la alimentación, utilizando los productos del campo, sean granos, hortalizas, legumbres; no debemos dejarnos engañar por los alimentos

procesados que no son adecuados para nuestra alimentación y no utilizar los abonos químicos.

3. Tucui runacunami pacta pacta cara canchic yachana huasicunapi, catuna rantina panpacunapi, antahuacunapi, jangle huasicunapi ñancunapishina tucupi.
3. Todos los indígenas tenemos derecho a ser respetados igual que cualquier otra persona, en todos los lugares, sean escuelas, colegios, mercados, oficinas, autobuses, centros de salud, calles, etcétera.
4. Tucuinami sumac quiquin allí causaita charina canchic, mana yancamanta manchachishca, macashca, huicashca carachu canchic.
4. Tenemos derecho a ser respetados por nuestra propia forma de vida, costumbres y tradiciones de las nacionalidades indígenas del país.
5. Runacunapish quiquin ahunacunata tuinachinami canchic ñucanchic quiquin churaita charinapac ama mishucuna umashcata uyashpa chincachinapac.
5. Tenemos derecho a crear una industria textilera propia para vestirnos con nuestros propios vestidos y no dejarnos imponer los vestidos extraños, que llevan a la destrucción de nuestra cultura.
6. Ñucanchicpish mañanami canchic jatun camachic ucupi tiyachun runacunapac chincachishca cushqui ama runacunapac yachana huasicunapac jampirina, tantanauna mana yancalla nincchachu.
6. Tenemos derecho a exigir dentro del presupuesto del Estado, para obras de infraestructura, como escuelas, casas comunales, centros de salud, caminos vecinales, etcétera. Es un derecho que nos asiste y no debemos pedir implorando un favor o caridad, porque nosotros también somos ecuatorianos.
7. Tucui runacunami quiquin yuyaita cuna canchic mapicashpapish mana nishcata catishpalla.
7. Tenemos derecho a dar nuestras propias opiniones en cualquier acto social, sin necesidad de ser guiados por otras personas.
8. Tucui runacunami quiquin yuyachuan jatun apacta shutichina canchic uellac punchacunaca, mana shucuna shuollacunahuan amashpa nishcata catinachu canchic pataunaca cunan punchacama ñucanchita sarushpa huichitari gapactami imapish mishpa putunaca, charinaca yanaparincuna jahuamantaca.
8. Tenemos derecho a la libre y voluntaria decisión de dar nuestro voto en las elecciones. No debemos ser objeto de falsas propagandas y campañas electorales con el fin de que nos utilicen para figurarse y escalar posiciones con nuestro apoyo.
9. Tucui ñucanchic huahuacunami quiquin charanata charinaca tucui yachana huasicunapi mana mishu-

(*) Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), Quito, 1988.

cunapac churanacunata churachichan saquinachu canchic cai churaicunaca ama causaita chingachipacni shina runapac sumac causaita tucuchingapac.

9. Nuestros hijos tienen derecho a que sus vestimentas sean respetadas en los centros de educación. No debemos permitir la imposición de uniformes que son ajenos a nuestra realidad e identidad. Esta imposición lleva a la pérdida de nuestros valores culturales, que son impuestos por la sociedad dominante.
10. Tucui runacunami quiquin rurana cashcata sinchiya-china canchic maipi cashpapish ima pachapash.
10. Tenemos derecho a sentirnos dignos de nuestra identidad en cualquier lugar y tiempo.
11. Tucui runacunami quiquin jatun aillu tarlanacuita charina canchic quiquin yuyai, causai, chirai, micai, jampi, taqui, yachai, rarinacuna humpish shas shina-lla canata mashcashpa runapac alli causaipac.
11. Todos los indígenas tenemos derecho a organizarnos de acuerdo a nuestra idiosincrasia, en busca de causas comunes y en beneficio del pueblo indígena.
12. Tucui runacunami quishpirishea causana canchic mana charicuna llapishca paicunapac yuyai causai-huan umashon canachu canchic.
12. Tenemos derecho a vivir en libertad, sin permitir que la sociedad dominante pretenda imponernos sus costumbres y formas de control.
13. Tucui runacunami mamapachapi juntarina canchic shinashpa, macanacunata charichic hucanchic, mamapachata charinacaman.
13. Todos los indígenas tenemos derecho inalienable a la tierra y debemos luchar para que este derecho sea efectivo.
14. Tucui umacunami quiquin yuyai huan, churahuani, rimai huan, causai huan yachaicunata charina canchic, tucui yachana huasicunapi.
14. El pueblo indígena tiene derecho a una educación

propia, de acuerdo a su realidad y cultura, escuelas, colegios, universidades, etcétera.

15. Cushi paicunaca llancanatami charicuna ama umacunapac yuyaicunata riencichichan ima shinami cunimpunllacunacanan umancuna riencichicunacuna.
15. El deber de la iglesia debe ser luchar contra el etnocidio y la aculturación por causas del sistema educativo actual.
16. Tucui runacunami hucanchic cushi patacunata charina canchic hucanchic quiquin causaicunahuan.
16. Tenemos derecho a crear una iglesia indígena, elaborar nuestra propia teología, recogiendo todos los valores religiosos.
17. Tucui runacunami catura, rantina huasicunata charina canchic shueshinalla tucunacuna.
17. Tenemos derecho a crear nuestros propios centros de acopio en forma comunitaria.
18. Tucui runacunami mirachina canchic quiquin murucunata pucuchincapac, hucanchic huacumshun ama mama alpa huafucan.
18. Debemos fomentar la agricultura como nuestra propia forma de vida, porque de ella depende nuestra subsistencia.
19. Tucui runacunapac alli nishcata charina canchic ca-lecunacunapi, rantinacunapi.
19. Tenemos derecho a que nuestros productos sean valorizados y que los mismos tengan un precio competitivo y equitativo.
20. Tucui runacunami hucanchic quiquin canachicunata pushacunata huñachina canchic. Shina llauc-ima pachapash maitapash purinata ushanchic.
20. Tenemos derecho a la vida y la no violencia y represión.
21. Tenemos derecho a crear nuestras propias leyes y a la movilización libre.

PICHCA PATSAC HUATACUNA

Pichca patsac huatacuna caraju
millmayuc shirai shamurca caraju;
cruz y espada apamurca caraju
hucanchic curi shuhurca caraju.

Chai mishu huainayacuna caraju
hucanchic huarmi quichurca caraju;
chucllacuna rupachirca caraju
yahuartapash huaclichirca caraju.

Ishca chunca chuseu puncha caraju
mushac apuc churarirca caraju;
hucanchic umacuna caraju
jatun apuc misheacuna caraju.

Apucuna quilcancuna caraju
munashcata rurancapac caraju;
chaimanta gringocuna caraju
petrolota shuhurcauna caraju.

Atahualpa, Rumiñahui caraju
hucanchic yachachirca caraju;
quishpirinata maschachun caraju
tucunacuna riccharishpa caraju.

Cai causa, llaqui causaita caraju
illichishun ushacunahuan caraju;
tucunacuna tantarishpa caraju
mushac causaita rurashun caraju. ■

«Se ha difundido la idea de que los indígenas queremos constituir un estado independiente, o un estado dentro del Estado ecuatoriano. Esto es una campaña de desinformación. Nosotros queremos que se haga una reforma a la Constitución, que haya un reconocimiento constitucional de la existencia de indígenas y sus particularidades. Ese reconocimiento implica aceptar el idioma, reconocer nuestras formas de organización comunitaria; significa dar valor a nuestros usos y costumbres.»

La independencia del siglo pasado no supuso una modificación de las concepciones ideológicas. La mentalidad colonial fue asumida por los padres de la independencia, quienes constituyeron el estado nacional y, obviamente, cuando formularon la idea de unificar una colectividad, de definir una soberanía, los símbolos que iban a identificar a esa nación, recogieron lo que era su cultura, sus intereses, sus símbolos de identidad; del pueblo no recogieron nada, porque fueron considerados inferiores, salvajes. Esto ha hecho que no haya una identidad ecuatoriana, una nación ecuatoriana, sino una diversidad de pueblos. Por ello hemos adoptado la categoría de nacionalidad. No hemos alcanzado a constituir una nación, sino que hay un Estado en el que coexisten varias nacionalidades o varios pueblos¹.

Durante el levantamiento precedido por la ocupación por parte de 170 indígenas de la iglesia colonial de Santo Domingo en la ciudad de Quito —la toma comenzó el 28 de mayo y acabó el 6 de junio— el 87% de la población según encuestas realizadas por CEDATOS dijo estar de acuerdo con la medida de hecho y expresó su solidaridad con el movimiento indígena. Hay que saber que éste implicó la paralización de la mayor parte de las carreteras del país, el desabastecimiento de productos agrícolas en las ciudades, pues los indígenas se negaban a mandar sus productos a los mercados.

Fue una toma de conciencia masiva por parte de la sociedad del papel e importancia del pueblo indígena y de las condiciones inhumanas en que viven, así como de lo justo de sus reclamos. En palabras del presidente actual de la CONAIE, Luis Macas: «El levantamiento para todos los dirigentes, sectores y organizaciones en diferentes niveles, ha sido una verdadera escuela de aprendizaje, desde cómo organizar una medida de hecho en las comunidades, hasta cómo sentarnos frente a los representantes del gobierno y no caer en las artimañas políticas que ellos tienen».

El levantamiento como medida de hecho terminó con la promesa del gobierno de atender todos y cada uno de los problemas de tierras pendientes en las comunidades en conflicto.

De hecho se instauró un diálogo que, con altibajos, suspensiones, y algunos logros reunió a los dirigentes

indígenas con los personeros del gobierno y representantes de la comisión mediadora.

A lo largo de un año, sin embargo, se ha desatado una represión del movimiento indígena.

18 personas, la mayoría campesinos, han sido asesinados por bandas paramilitares. El campo se ha armado y ha visto aparecer guardias «privados» al servicio de los intereses de los latifundistas.

¿Por qué esta represión? ¿Cuál es el miedo que suscita?

Muchos y serios.

Primero, el movimiento indígena demostró la fuerza de un pueblo que no sólo basa la justeza de sus reclamos en su número, sino en la verdad de los mismos.

Consiguieron despertar la conciencia nacional.

Se convirtieron en los grandes convocantes. Con mayor poder decisorio de hecho que las fuerzas sindicales, estudiantiles, y que los partidos políticos.

Surge una nueva manera de hacer política, basada en el consenso y no solamente en la mayoría de votos.

Se empieza a crear un parlamento alternativo, pues el que tenemos no responde ni representa los intereses de las mayorías.

Se toma conciencia de la necesidad de no solamente una educación bilingüe —quichua—español— sino de la necesidad de educar en la propia cultura. No basta traducir al quichua: es preciso pensar, crear en quichua.

La iglesia ve cada vez más claramente que no basta vestirse de india. Es necesaria una iglesia india, con sus valores y su cultura. En 500 años de «evangelización», esto todavía no se ha dado...

La concepción misma del estado está en crisis.

Los indígenas se han convertido en los grandes maestros. Van a los barrios a dar cursos sobre derechos humanos, realidad de los pueblos indios, acompañados por grupos musicales de sus comunidades. La gente los recibe en sus casas.

Además y por si fuera poco, los negros están ahora orgullosos de serlo: recuperan su identidad, su canto, su manera de vestir y peinarse, y yerguen la cabeza mientras su rítmico andar nos aporta toda la alegría de vivir de los descendientes de los esclavos traídos de África.

La medicina natural, de la mano de la sabiduría de los samanes indios reemplaza con eficacia a la medicina tradicional, en un país en el que la mayoría de la población no tiene acceso a los cuidados básicos, ni cuenta con un seguro social que la ampare en caso de enfermedad. Las constantes huelgas de médicos y la carencia de medicinas y camas en los hospitales, hacen del derecho a la salud una declaración vaciada de contenido para las inmensas mayorías populares.

Desafíos, peligros y esperanzas

Si el levantamiento indígena constituye un hito al que

1. CLAI, Revista 500 años, Nov. '91.

es imposible no referirse cuando se analiza la situación actual del país, muchos son los desafíos, peligros y esperanzas que el movimiento indígena atraviesa y del que todos somos solidarios.

Primero, siempre hemos tenido muy claro que los principales protagonistas son los propios indígenas. Durante mucho tiempo se habló, pensó y tomaron decisiones en su nombre y por ellos. Como si no fueran capaces de hacerlo, considerándolos menores de edad de hecho.

Han demostrado la fuerza de una organización ancestral que partiendo desde las bases crea una verdadera red a la cual todos obedecen, porque las decisiones se toman por consenso y sólo un nuevo consenso puede dejarlas sin efecto.

Los demás acompañamos, evidentemente aportamos, pero ellos son los principales actores de las propuestas de cambio y de reivindicaciones que plantean.

Junto con esto y al mismo tiempo, somos conscientes que no se trata de convertir al movimiento indio en un nuevo mesianismo. Hoy más que nunca tenemos que lograr la unidad. Pero la unidad se hace en base de descubrir las diferencias, aceptarlas, respetarlas, quererlas y apoyarlas fomentando un proyecto común. Sólo si se aceptan las diferencias podremos ser tratados como iguales. Decir que todos somos iguales sin más es tratarlo con discriminación.

Y ahí hay un trabajo pendiente tanto de los indígenas como del resto de la sociedad.

En todo este proceso el aporte de la mujer india, analfabeta, sin poder comunicarse muchas veces en español, fue decisivo. Ella movilizó las comunidades, hizo frente a los militares con la fuerza de su convicción y la seguridad de defender algo justo.

Frente al derrumbe de los «modelos» políticos y la propuesta de un nuevo y único orden mundial, el pueblo indio —de Ecuador y del resto de América, porque evidentemente hay planteamientos comunes como la construcción de una democracia, lisa y llana, sin adjetivos que la adornen porque ella se basta a sí

misma, es tarea de todos— plantea construir los consensos, la participación a todos los niveles, que las autoridades se sepan mandatadas y no dueñas del pueblo y decidiendo por él y en su nombre; conquistar «territorios libres», espacios en que estos sueños ya se viven, demostrando que es posible, pero a la vez es tarea. Ir de lo pequeño a lo global, viviendo en lo concreto las exigencias del cambio que queremos y a su vez en lo macro, no olvidar las consecuencias que tendrán las decisiones que se tomen en el pueblo pobre y humilde, requiere no sólo decisión política sino una cosmovisión diferente de la que hemos estado viviendo. Y allí hay un aporte real del pueblo indio.

Pero los peligros acechan.

Quienes se ven amenazados en sus intereses, han estudiado cómo quitar esa fuerza a estos cambios que se anuncian.

Los militares se han convertido en constructores de caminos, de escuelas y médicos en los campos diezmados por el cólera. Y eso está bien. El problema es cuando junto a esto se realiza un verdadero censo de la dirigencia y del terreno. ¿Preparando qué? Y cuando esas tareas se realizan sin una participación de los involucrados, y destruyendo de cierta manera la organización comunal.

Otro peligro grave es paralizar el movimiento comprándolo con ofertas de dinero. Allí hay maneras muy sutiles de actuar que requieren mucha suspicacia para no perder su dignidad.

Sí, este nuevo amanecer indio en vísperas del quinto centenario encierra semillas de esperanza por el cambio y la unidad en nuestro continente. No terminará en el '92, año preñado de acontecimientos y expectativas, pero seguramente será potenciado en él.

Frente a los cambios urgentes y necesarios que deben sufrir nuestras sociedades, el reencontrarnos con nuestra historia dará sentido a nuestro presente y raíces a nuestro futuro. ■

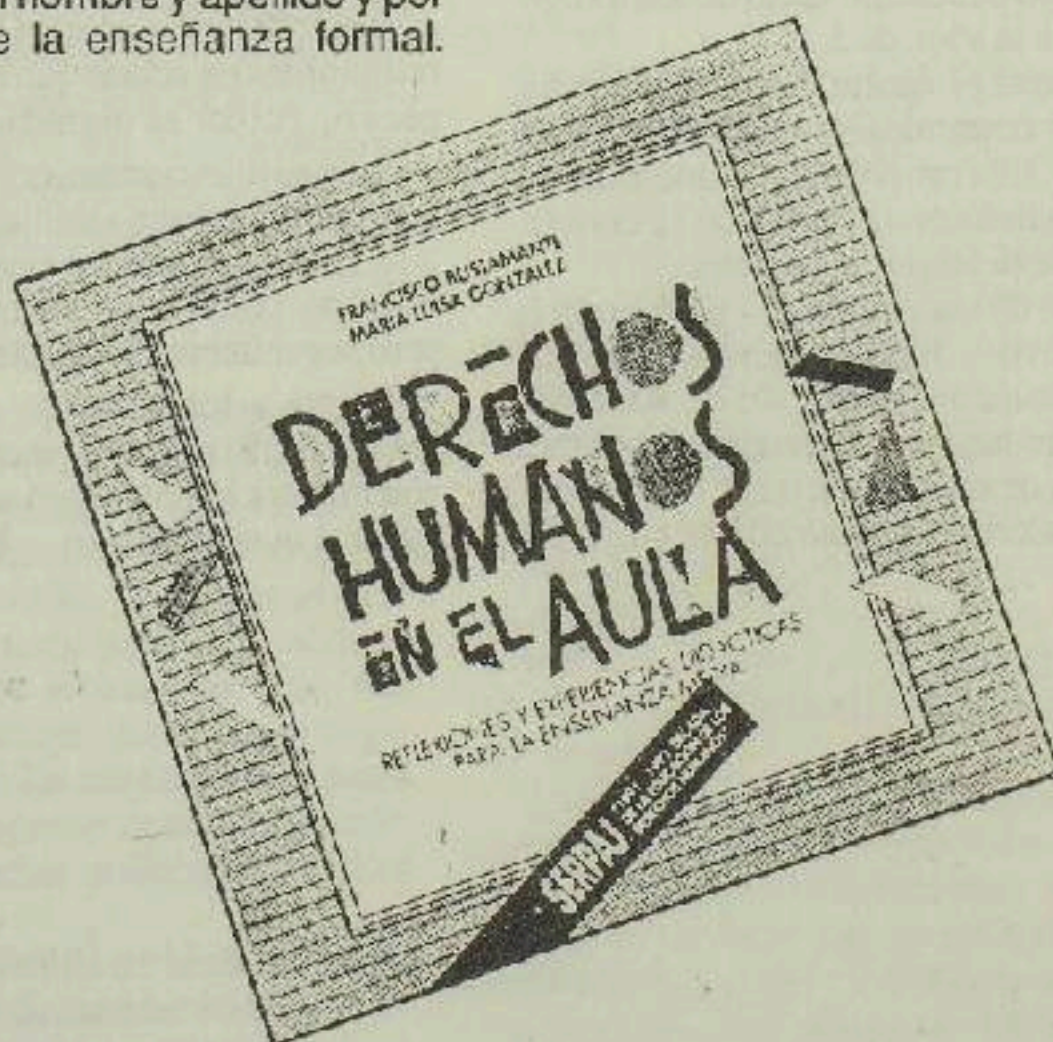
Un manual para la enseñanza de los Derechos Humanos

Este libro nace del deseo de compartir lo más ampliamente posible la experiencia de trabajo del equipo educativo del Servicio Paz y Justicia-Uruguay.

Una labor sistemática que desde 1986 se ha materializado en la realización de talleres de capacitación de educadores de primaria y secundaria y en la publicación de la revista *Educación y Derechos Humanos*. A través de ambos medios hemos llegado a miles de personas sensibles, concientes y deseosas de que la escuela y liceo contribuyan a que se respete y promueva la dignidad humana. Son ellos un magnífico personal que más que colaboradores de «nuestra» tarea son los protagonistas de una maravillosa iniciativa que sienten suya, hacer que los Derechos Humanos entren con nombre y apellido y por la puerta grande de la enseñanza formal.

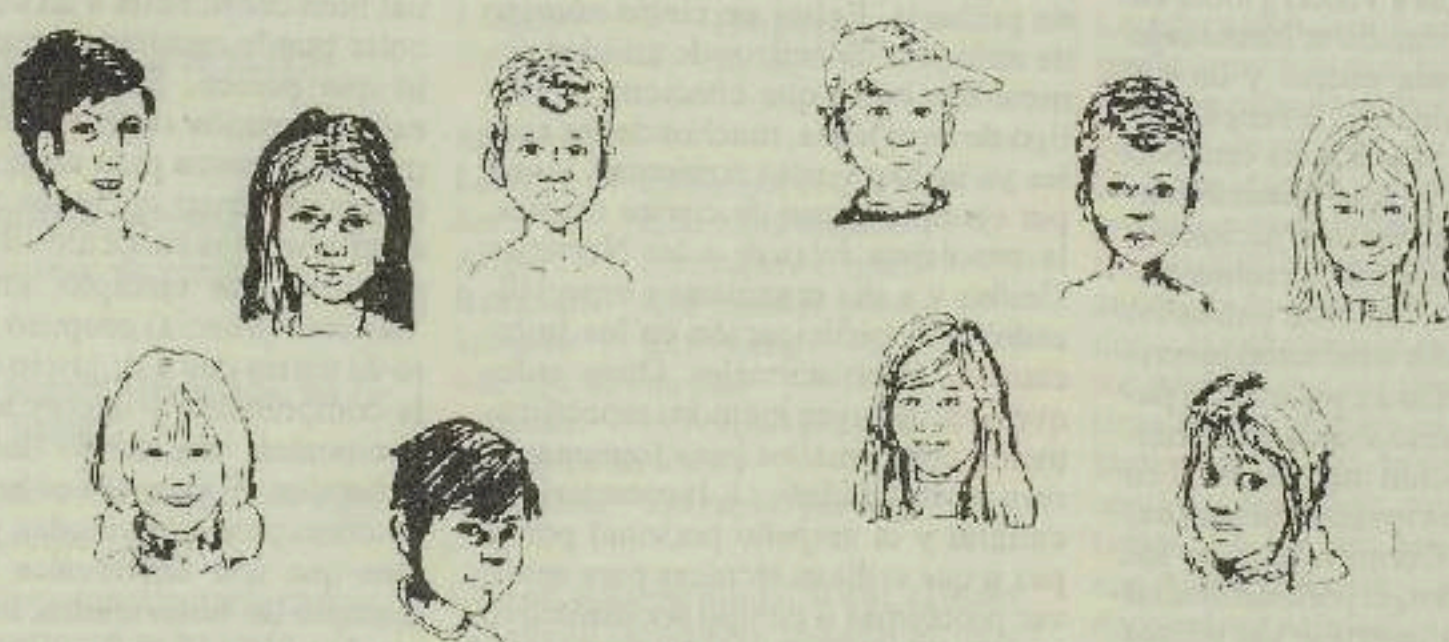
Pero sabemos que esto no se logrará si estos desvelos sólo se encarnan en un puñado de docentes.

Con estas páginas quisimos que se multiplicara la tarea iniciada; el material humano capacitado está transformando sus prácticas, ahora es necesario alcanzar a un público cada vez mayor hasta llegar a un momento en que todos los implicados en la educación en nuestro país, autoridades, docentes, estudiantes, padres, reconozcan a los derechos humanos como una actividad cotidiana que nutre sistemáticamente los planes y programas de estudio.



La presentación pública del libro tendrá lugar el miércoles 29 de abril a las 18:30 hs. en la sede del Instituto Nacional del Libro (San José casi Gutiérrez Ruiz).

LA EDUCACION PARA LA COOPERACION INTERNACIONAL Y LA PAZ EN LA ESCUELA PRIMARIA ¹



Presentación

Los 500 años del descubrimiento y conquista de América plantean al educador preocupado por los derechos humanos dos desafíos centrales. Uno de ellos orientado hacia el pasado, consiste en formar en los educandos la conciencia cabal de lo que dicho proceso histórico supuso en términos de sometimiento y destrucción de los pueblos y culturas originarios del continente americano. El otro, orientado hacia el futuro, consiste en educar para el respeto y la comprensión de las culturas y naciones diferentes de la propia y para la cooperación y convivencia pacífica entre los pueblos.

Con este Suplemento nos proponemos hacer un aporte para asumir el segundo de estos desafíos. Es por ello que hemos recurrido a un excelente material producido por UNESCO, cuyo propósito es «examinar tan simple y concisamente como sea factible, las formas en las que las actividades del aula pueden llevarse a cabo para introducir en las escuelas primarias un punto de vista internacional o mundial». El libro incluye una serie de propuestas sumamente originales que han sido llevadas a cabo en escuelas integradas al Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO en diferentes regiones del mundo.

(1) Tomado de: *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*, UNESCO, París, 1983. Véase más información sobre esta publicación en nuestra sección **PARA LEER** de este número.

"Como resulta de los estudios efectuados, el período crucial para que el niño desarrolle sus puntos de vista sobre los demás países y culturas se extiende de los seis a los catorce años."



I. El papel de la escuela en la comprensión internacional

Así como la primera visión global de los niños sobre el mundo se forma bajo la influencia de sus padres y de sus maestros de preprimaria, la función de los maestros de primaria es también muy importante, ya que pueden contribuir a su orientación internacional y respeto por la paz y los derechos humanos. Puesto que muchos países no brindan todavía una educación preprimaria ni una enseñanza secundaria para todos, el aprendizaje de la comprensión y la cooperación internacional en la escuela primaria reviste una particular importancia. Como resulta de los estudios efectuados, el período crucial para que el niño desarrolle sus puntos de vista sobre los demás países y culturas se extiende de los seis a los catorce años. Por lo tanto, incumbe al maestro de primaria una especial responsabilidad a este respecto, ya que no sólo deberá desarrollar durante este período los conocimientos objetivos y las aptitudes básicas del alumno, sino que su influencia se ejercerá también sobre su receptividad cultural y sobre su sentido de la responsabilidad cívica y humanitaria.

Por consiguiente, los maestros deben tener conciencia del efecto que producirán sus propios valores y actitudes en sus alumnos, y tratarán por lo tanto de infundirles el rechazo de las ideas rígidas, cultivando en ellos una visión amplia y sin prejuicios del mundo y las diversas naciones que lo pueblan, pero teniendo presente que los prejuicios están lejos de ser la excepción y que, a menudo, son difíciles de combatir. Como es natural, se utilizarán todas las oportunidades que permitan reforzar y afianzar los buenos resultados obtenidos en el hogar o en los centros preescolares.

La cooperación internacional, la paz, los derechos humanos, pueden parecer materias demasiado abstractas

y hasta fuera de propósito en una etapa en que los niños están adquiriendo aptitudes cognoscitivas; sin embargo, tales temas pueden perfectamente adaptarse y ser aplicados en cualquier clase de primaria. Existe un cierto número de enfoques didácticos de utilidad demostrada en lo que concierne a este tipo de enseñanza, muchos de los cuales ya se han vuelto corrientes, como por ejemplo el uso de ciertos objetos, la enseñanza relativa a las Naciones Unidas y a sus organismos especializados y la participación en los intercambios internacionales. Otros enfoques que incluyen métodos específicamente conformados para fomentar la responsabilidad cívica, la receptividad cultural y el empeño personal por la paz o que utilizan técnicas para resolver problemas o de tipo socioafectivo son igualmente apropiados.

Estos diversos enfoques didácticos serán examinados en las páginas siguientes. Los maestros podrán seleccionar los métodos que les parezcan más adecuados para sus clases, habida cuenta de los diversos sistemas educativos y de las diferentes orientaciones educativas y condiciones económicas que existen en el mundo.

Dado que la mayoría de los maestros de primaria enseñan la totalidad de las materias, tienen oportunidad de coordinar la instrucción relativa a la comprensión internacional y a los asuntos mundiales con los otros tipos de enseñanza impartidos en la escuela. Este enfoque interdisciplinario tiene la ventaja de evitar que los países, las culturas, los derechos humanos y el medio ambiente sean estudiados de un modo inconexo y abstracto. Por el contrario, la escena internacional entra de esta manera en el marco de referencias inmediato del niño y en el curso normal de sus estudios, y refuerza las orientaciones globales, nacionales y locales que guían su trabajo escolar cotidiano. Cada una de las materias enseñadas puede aportar en alguna medida su contribución, y resulta mu-

cho más eficaz estudiar un tema particular, si no a la luz de todas las otras materias, al menos a la de varias de ellas.

Agregar una dimensión internacional bien coordinada a un currículo escolar puede resultar menos difícil de lo que parece. En el mundo entero existen grupos de maestros que han trabajado juntos para crear programas o para presentar opciones que puedan adaptarse a los currículos de la escuela primaria. Por ejemplo, un grupo de Västerås (Suecia) propuso un conjunto de temas que a su juicio desarrollan la comprensión y la conciencia internacionales, sugiriendo dos enfoques generales. El primero es la utilización de conceptos, actividades y experiencias que son universales (como por ejemplo las festividades, los transportes, la vida en familia, las estaciones, etcétera) para mostrar las semejanzas y las diferencias internacionales; el segundo es la incorporación de ejemplos tomados del extranjero en la enseñanza cotidiana. Ambos enfoques agregan una dimensión internacional a las experiencias educativas de los niños, el primero ampliando los conocimientos generales y el segundo utilizando las aptitudes cognoscitivas como una base para alcanzar una percepción cultural más mediata. Este grupo sueco proporciona interesantes ejemplos de la utilización de la geografía, las ciencias naturales y las matemáticas para desarrollar la comprensión internacional. Dentro de la enseñanza de la geografía, se estudia la pesca en Suecia y en el resto del mundo. En las ciencias naturales, la población, los alimentos y la energía son temas que se discuten en relación con otros países. Por último, la clase de matemáticas se vale de una comparación de la vida cotidiana en Suecia y en la India¹, con el fin de ampliar los horizontes del alumno, al paso que prosigue normalmente el programa de esa materia. Los siguientes son dos ejemplos de este tipo de enfoque:



Hemalada tiene doce años. Vive en un pequeño poblado rural de la India meridional. El pueblo se llama Semmedu. Hemalada hace las compras en la tienda del pueblo. Estas son sus compras:

- 2 litros de leche de búfalo
- 1 quilo de sal
- 2 bananas
- 3/4 quilo de salvado
- 2 1/2 quilos de arroz

- ¿Cuánto pagará Hemalada, en rupias y en paise?
- ¿A cuántas coronas suecas equivale esta suma?
- Determine cuánto costaría en Suecia una compra equivalente.

El tío de Hemalada trabaja en una fábrica en Madrás. ¿Cuánto gana por mes un obrero en la India? ¿Cuánto debe pagar para alquilar una casa pequeña para él y su familia?

- ¿Qué parte de su salario sirve para pagar el alquiler?
- Determine cuánto gana por mes un obrero sueco y cuánto le cuesta alquilar una casa o un departamento en Suecia.

Ejemplos de precios (1976)

Suecia

1 corona = 100 öre

India

1 rupia = 100 paise

1 rupia = 50 öre

Alimentos

Leche: 1,00 rupia el litro

Sal: 0,30 rupia el quilo

Arroz: 1,35 rupias el quilo

Bananas: 0,08 rupia el quilo

Salvado: 2,10 rupias el quilo

Alquiler de una casa

pequeña: 100 rupias por mes

Salario de un obrero

de fábrica: 350 rupias por mes

Con un poco de imaginación, el maestro puede fácilmente integrar en cualquiera de sus lecciones ciertos aspectos internacionales, gracias a la inclusión de ejemplos apropiados, de libros e ilustraciones relacionados con otros pueblos y otras costumbres, subrayando de este modo las semejanzas en la vida de los hombres y reconociendo al mismo tiempo las diferencias culturales y socioeconómicas. Algunas de las muchas posibilidades que se ofrecen a los maestros que deseen «internacionalizar» un programa básico de estudios son las referencias a los proyectos de las Naciones Unidas, al arte y los

"Este enfoque interdisciplinario tiene la ventaja de evitar que los países, las culturas, los derechos humanos y el medio ambiente sean estudiados de un modo inconexo y abstracto."

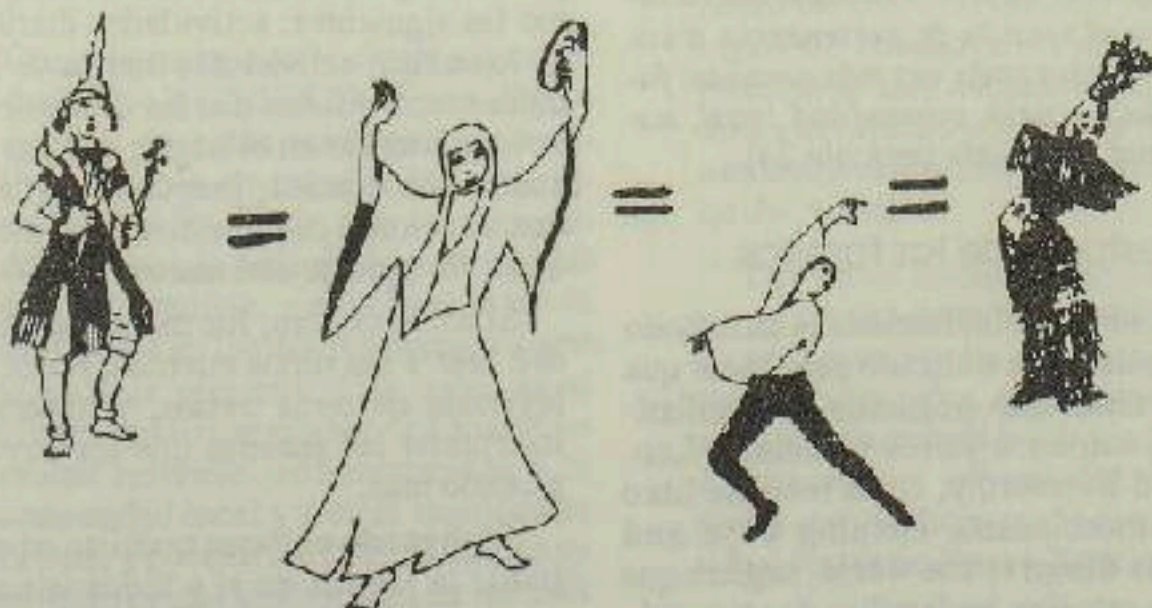
artistas y a los problemas ambientales en todo el mundo.

II. Otros países y culturas

La educación para la comprensión internacional y la paz incluye el estudio de otros países y culturas. Si los niños carecen de un cierto conocimiento de la diversidad de países, costumbres y creencias que existen en el mundo, les resultará difícil comprender la composición de la «familia del hombre», es decir, la relación que existe entre todos los pueblos que comparten características fundamentales en tanto que raza humana y que al mismo tiempo presentan diferencias culturales importantes. En los primeros grados de la enseñanza primaria, los maestros pueden preferir señalar las semejanzas básicas que existen entre los diversos modos de vida humanos, dado que no se puede pretender que los niños muy pequeños comprendan las diferencias culturales profundas. En los grados superiores, los niños estarán ya en condiciones de estudiar más detenidamente las diferentes sociedades.

Cuanto más detalladamente se estudie la diversidad de las creencias y costumbres, menores serán las posibilidades de que los alumnos adopten prejuicios y actitudes rígidas. Como ya lo hemos dicho, ellos pueden adoptar respecto a otras razas y culturas los prejuicios que eventualmente predominan en la sociedad a la que pertenecen. Estos prejuicios se desarrollan tanto por falta de comprensión como por falta de aceptación de las diferencias humanas. Por lo tanto, la escuela tiene que cumplir un papel muy especial, contribuyendo por una parte a explicar las razones por las cuales existen tales diferencias y afirmando, por otra, la validez de las mismas.

Las enseñanzas impartidas sobre los demás países pueden igualmente permitir que los alumnos comprendan mejor sus propios países y culturas. En efecto, las comparaciones y analogías



Dignidad e igualdad de las culturas. Unesco/Salsa.

"Agregar una dimensión internacional bien coordinada a un currículo escolar puede resultar menos difícil de lo que parece. En el mundo entero existen grupos de maestros que han trabajado juntos para crear programas o para presentar opciones que puedan adaptarse a los currículos de la escuela primaria."

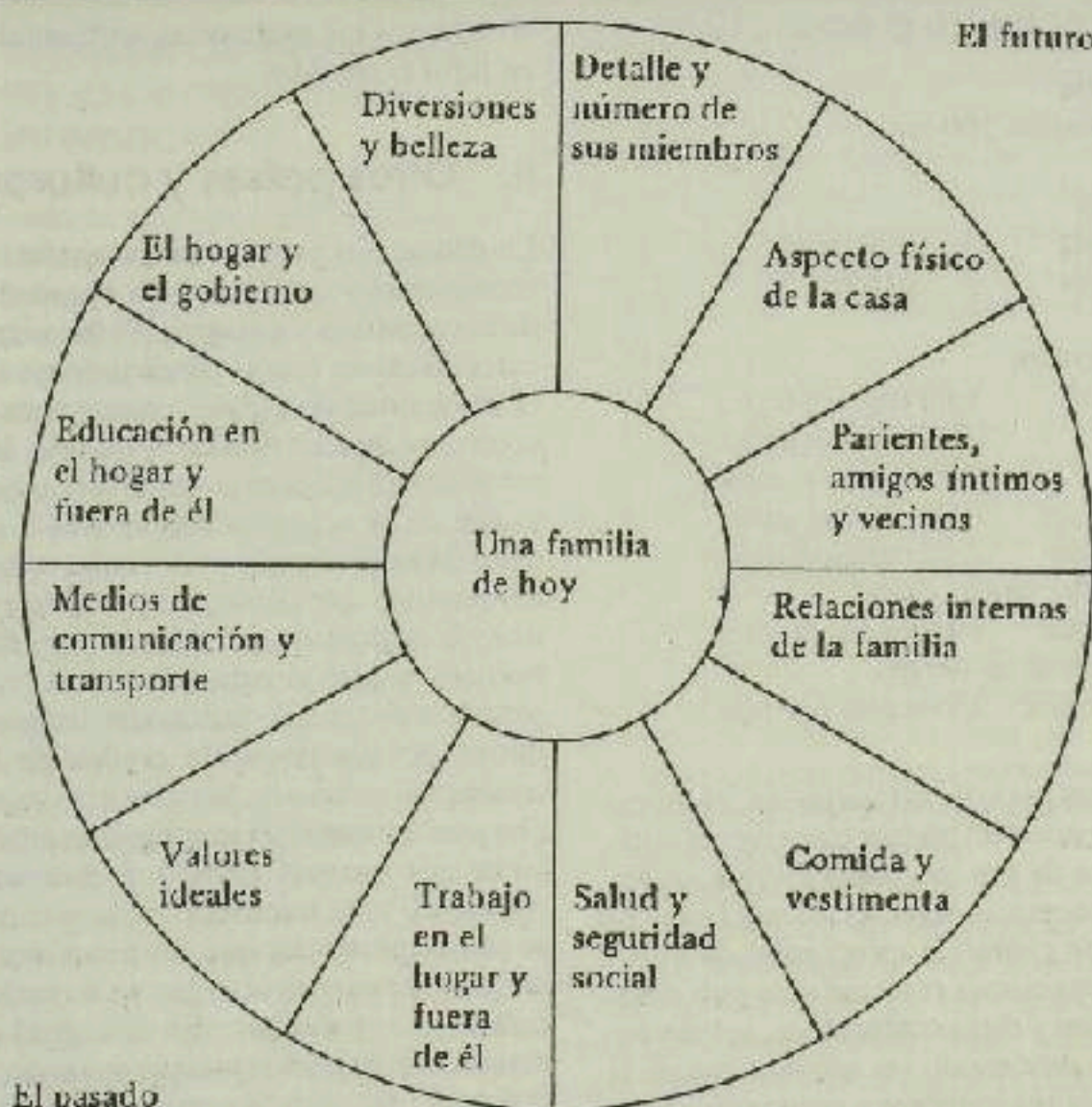


Fig. 1. Múltiples facetas del estudio de una familia.

inspiradas en lo nacional son técnicas didácticas de gran utilidad. A menudo los alumnos se muestran muy animados e interesados por las preguntas y comparaciones que se refieren directamente a los hábitos y usanzas ajenos y a los que les son propios.

Sin embargo, en lo que se refiere a los niños más pequeños, muchos educadores coinciden en afirmar que el mejor método consiste en comenzar por el estudio de los grupos sociales y culturales que existen en el propio país, para luego pasar al estudio de los extranjeros. En términos de la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, aprobada por la

UNESCO en 1974² (a la que en adelante nos referiremos como «la recomendación»), «la primera escuela debería [permitir] a los niños [...] afinar y extender mediante la experiencia directa el sentido de pertenencia a comunidades cada vez más amplias: familia, escuela, comunidad local, nacional, mundial» (artículo 24).

El estudio de las familias

El estudio de las familias es un método ampliamente utilizado para hacer que los niños más pequeños se familiaricen con otros países y culturas. Leonard Kenworthy, en su reciente libro ya mencionado, *Helping boys and girls discover the world*, sugiere que «se estudien las familias de otras partes del país, después de lo cual, pro-

bablemente a partir del segundo año, sería apropiado emprender el estudio de unas pocas familias del resto del mundo, seleccionadas con cuidado. Se pueden aplicar a los nuevos entornos los conceptos y generalizaciones que se hayan adquirido durante el estudio de las familias del propio país»³.

Kenworthy indica dos tipos de enfoque general para el estudio de las familias en la enseñanza primaria. El primero consiste en estimular la imaginación de los niños para que simulen, siquiera por unos momentos, que son parte de otras culturas, lo que hará brotar un sentimiento de familiaridad con respecto a los nuevos modos de vida que están estudiando. Los niños entienden a menudo de un modo emotivo ciertos conceptos que no llegan a comprender o a articular verbalmente. Este método no hace sino utilizar una manera de jugar que es habitual en los niños, los cuales a menudo se imaginan que están en otros sitios y que son otras personas. Gracias a esta experiencia de interpretación de papeles, los niños tienen una participación activa en lo que están aprendiendo: al mismo tiempo «son» ellos mismos y los otros.

Comienzan a sentir las semejanzas fundamentales de los diferentes modos de vida, colores de piel y creencias religiosas. Estas experiencias de interpretación pueden incluir escenas como las siguientes: actividades diarias de los niños; actividades diarias de la madre; actividades diarias del padre; la vida familiar en el hogar; cocinar y comer una comida; juegos de los niños; canciones de los niños; en el mercado; festejos de año nuevo.

Si así lo desean, los maestros pueden leer a los niños cuentos, mitos y leyendas de otros países, y hacerles interpretar las escenas que les hayan gustado más.

El segundo enfoque consiste en estudiar la familia en sí y todos sus aspectos y funciones. Kenworthy ha elaborado un esquema detallado de las



"La educación para la comprensión internacional y la paz incluye el estudio de otros países y culturas.."
"Cuanto más detalladamente se estudie la diversidad de las creencias y costumbres, menores serán las posibilidades de que los alumnos adopten prejuicios y actitudes rígidas.."

múltiples facetas en que puede estudiarse una familia de hoy⁴ (véase figura 1).

En términos generales, ciertos elementos (como los del lado derecho del círculo en la figura 1) resultan especialmente apropiados para los niños más pequeños, mientras que los mayores pueden estudiar todos los elementos del círculo.

Cada sector del esquema puede enseñarse empleando una amplia serie de técnicas: libros, mapas, artículos y fotografías de periódicos y revistas, obras plásticas, literarias y musicales.

Los niños mayores serán capaces de estudiar familias de diferentes culturas y regiones del mundo. Los maestros pueden, si así lo desean, hacer que sus alumnos se familiaricen con diversas áreas culturales, como la región africana, anglosajona, germanoescandinava, india, latina, árabe y eslava.

El estudio de los niños de otros países puede ser otro enfoque eficaz. Con ocasión del Año Internacional del Niño, una escuela de Polonia organizó, en primer lugar, una festividad cuyo tema era «Un país de niños felices: Polonia»; luego, se estudió la situación de los niños de Bolivia, Chipre, Nigeria y Viet Nam.

El estudio de las comunidades

Como lo menciona la citada recomendación de la UNESCO, el paso lógico después de haber estudiado las familias, consiste en estudiar las comunidades locales. Dado que las comunidades son más numerosas y complejas que las familias, generalmente no se las estudia en los dos primeros años de la escuela primaria. Con todo, en el tercero y cuarto grados, los maestros suelen referirse particularmente a la comunidad local y a otras regiones de su país, y pueden también incluir en su enseñanza una comunidad de un país extranjero.

Las comunidades, como las fami-

lias, presentan buen número de aspectos que pueden estudiarse de una manera análoga a la propuesta por el esquema circular de Kenworthy, o bien, si la comunidad es muy vasta y heterogénea, los maestros pueden prestar mayor atención a uno o dos grupos dentro de ella o a ciertos estilos de vida propios de esa comunidad. Por ejemplo, la Escuela Primaria Nishitoyama del distrito de Shinjuku, en Tokio, presentó un informe de una experiencia que había consistido en familiarizar a los niños del quinto grado con la vida cotidiana de los Estados Unidos de América. Tokio y Nueva York son ciudades gemelas, y la escuela Nishitoyama está ligada a la Escuela n° 104 de Queens, en Nueva York. A continuación reproducimos parte de dicho informe.

La atención de la clase se centró en un limitado número de temas; se mostraron diapositivas relacionadas con el arte en Nueva York y se alentó a los alumnos a debatir acerca de las imágenes que les evocaba la ciudad. Luego se exhibieron y comentaron ilustraciones de Nueva York. En otra sesión, la actividad de la clase se centró en la construcción del puente de Brooklyn, sobre lo cual se leyó un breve libro. El hecho de reflexionar sobre los obreros y sus esfuerzos condujo a los niños a considerar que en muchas ciudades del mundo los obreros tienen sentimientos similares acerca del trabajo.

Los niños consideraron luego su propio entorno y comenzaron a apreciar las diferencias entre las ciudades, aprendiendo a comparar entre sí las ciudades de una manera general. Se sintieron sorprendidos por la diversidad étnica de Nueva York.

Las lecciones permitieron elaborar muchas ideas éticas y

consideraciones sobre los sentimientos de otros pueblos. En una sesión, los alumnos escucharon los himnos nacionales de los dos países en una grabación magnetofónica y efectuaron luego redacciones sobre sus propias sensaciones respecto a los mismos.

El enfoque pedagógico subyacente a esta experiencia consiste en tomar una sola ciudad (Nueva York) en vez de estudiar las ciudades en general y, dentro de esta ciudad, tomar como centro de interés un solo acontecimiento (la construcción del puente de Brooklyn) y un solo grupo (los obreros del puente). A partir de esta base, se origina una variedad de experiencias que conduce a los alumnos a una consideración general de la vida ciudadana y que les permite profundizar tanto la comprensión de su propio entorno como el de las personas que viven en otros sitios.

Enfoque nacional interno

Otra forma de enlazar el estudio de otras familias y comunidades consiste en centrarlo en las circunstancias nacionales, lo cual resulta particularmente conveniente en aquellos países en los que la comunicación entre la población urbana y la rural es restringida o en los que existen varios grupos étnicos o religiosos. Tanto la comprensión como la paz comienzan dentro de las propias fronteras, y los maestros pueden utilizar las posibilidades que les ofrecen sus propias sociedades plurales para enseñar la comprensión entre culturas.

Algunas escuelas asociadas han dado a conocer recientemente algunos ejemplos de este tipo de búsqueda dentro del propio país. Es el caso de la Escuela Superior de Baguio (Filipinas), en la que se llevó a cabo un

"la primera escuela debería (permitir) a los niños (...) afinar y extender mediante la experiencia directa el sentido de pertenencia a comunidades cada vez más amplias: familia, escuela, comunidad local, nacional, mundial"

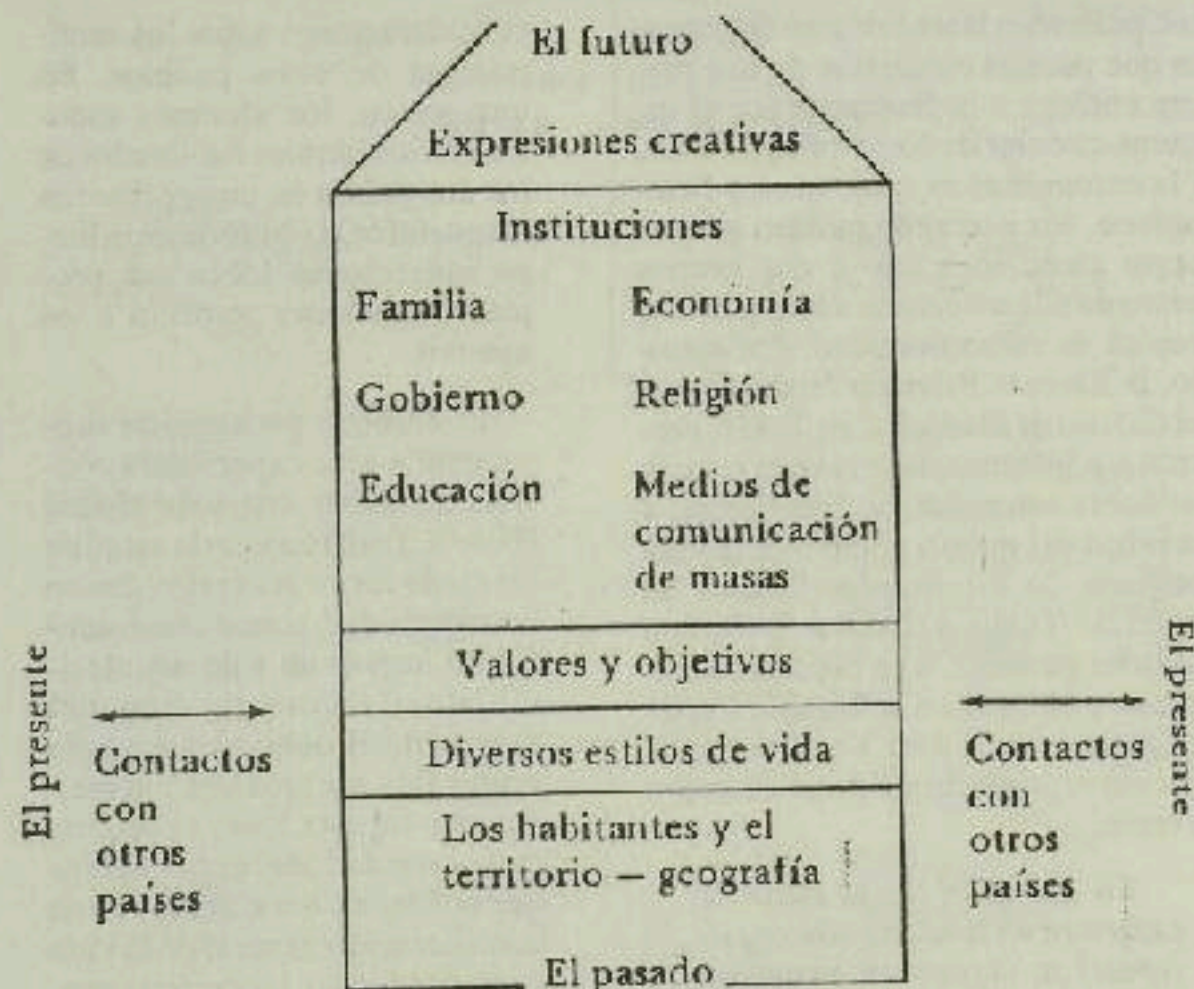
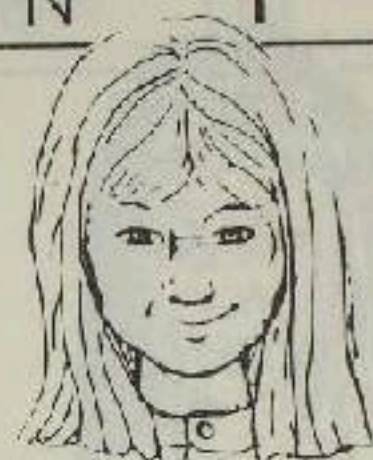


Fig. 2. Modelo para el estudio de una nación.

estudio sobre la cultura de una provincia montañesa.

El proyecto tenía por objeto fomentar la amistad y la comprensión entre los filipinos, aumentando el conocimiento sobre las culturas de diferentes tribus del país.

Se emprendió una labor de investigación considerable. Los alumnos leyeron varios libros, mantuvieron entrevistas con los habitantes de las montañas y coleccionaron recortes de periódicos. También aprendieron mucho sobre las costumbres, las tradiciones, las canciones y las danzas y recogieron cierto número de objetos. Como resultado del proyecto se confeccionó un importante álbum que contenía gran cantidad de información sobre el modo de vida en las montañas, así como numerosas ilustraciones y artículos de prensa.⁵

En una escuela multirracial de Mauricio se llevó a cabo un proyecto

especial relativo a los distintos grupos étnicos que componen la sociedad mauriciana, sus orígenes (en Asia, Europa y África) y los motivos que les llevaron a emigrar a Mauricio. El informe del maestro expresa lo siguiente:

Se estudiaron por separado los caracteres específicos de cada cultura, como la población, la religión, las profesiones, las costumbres, las danzas, los festivales, etcétera. Luego se examinó el papel que ha desempeñado cada uno de los grupos étnicos en la historia de Mauricio.

La segunda parte del trabajo se dedicó al estudio del Mauricio actual. Sobre este punto se formularon dos preguntas básicas: ¿es posible crear una cultura común mauriciana partiendo de una sociedad multirracial y pluriconfesional?, y ¿es ello motivo para que haya un mayor respeto de

cada persona y de sus creencias, tradiciones y sociedad, mientras todo el mundo trabaja para alcanzar un objetivo común?

Para contestar a estas preguntas se tomaron en consideración diversos elementos, tales como la supresión de las barreras sociales, los matrimonios interraciales, un idioma común, la urbanización y la educación.⁶

Los proyectos de este tipo son, tanto metodológica como sustancialmente, similares a los estudios de culturas ajenas. Enfocar el análisis de otros pueblos y sus distintos modos de vida con simpatía e interés contribuye siempre a una comprensión general.

El estudio de los países

En los grados superiores de la enseñanza primaria, los maestros pueden comenzar a estudiar los países extranjeros como una continuación normal del estudio de las familias y de las comunidades. Según sus preferencias, pueden hacer estudiar uno o dos países detalladamente, o bien tomar un grupo cuidadosamente seleccionado de países de las diferentes regiones del mundo, como en el caso del estudio de las comunidades. Kenworthy sugiere algunos criterios que pueden ser usados en la selección de los países, como por ejemplo: los países vecinos; los países representativos de las diversas regiones culturales; los países de origen de las familias de los alumnos; o los países sobre los cuales se dispone de un material didáctico adecuado.

Kenworthy destaca, sin embargo, que lo importante no es tanto cuáles son los países que se estudian, sino cómo se lo hace, y dice: «Se necesitan muchos datos para estudiar una determinada nación, pero muchos de esos datos habrán cambiado cuando los alumnos sean mayores. Quizás el mejor aprendizaje que pueden hacer los alumnos será descubrir cómo pueden llegar a conocer un país cualquiera».

Conocer una nación implica estu-



"Los niños entienden a menudo de un modo emotivo ciertos conceptos que no llegan a comprender o a articular verbalmente. Este método no hace sino utilizar una manera de jugar que es habitual en los niños, los cuales a menudo se imaginan que están en otros sitios y que son otras personas.."

diaria históricamente y en la totalidad de sus regiones, grupos étnicos, instituciones, etcétera, lo cual dará como resultado una «visión total» del país, en la que cada parte ocupará su lugar en un conjunto integrado: la geografía, las personas, las costumbres y las creencias, la economía, las instituciones y los medios de expresión personal y artística. Este tipo de estudio permite que los alumnos comprendan el sistema social de un país extranjero en su totalidad, y que lo comparen con el del país en que viven, el cual es a menudo dado por supuesto.

Conocer una nación implica también conocerla en el tiempo. Debe brindarse a los alumnos al menos una breve historia del país, que llegue hasta la época actual, y que les permita hacerse una noción bien fundada sobre su futuro.

Por último, la comprensión de una nación incluye el estudio de sus relaciones con el resto del mundo, en el plano comercial, político, diplomático, etcétera. Kenworthy ha elaborado un modelo que se basa en estas ideas⁸ (véase figura 2), y de cuya explicación presentamos un resumen a continuación.

Para estudiar una nación pueden aplicarse dos enfoques de orden general. El primero consiste en comenzar por la geografía y alentar a los alumnos a que expresen suposiciones respecto a la manera en que viven los habitantes del país y a la forma en que se ganan la vida. Eventualmente se pueden comparar esas suposiciones con los hechos reales.

En algunas ocasiones, por el contrario, puede optarse por comenzar por el estudio de los habitantes, situándolos luego eventualmente en el medio geográfico.

En un determinado momento será necesario que los alumnos

se ocupen de los valores, los objetivos o los ideales del país estudiado, lo cual es una tarea difícil, ya que ello supone entrar en el terreno de la filosofía o de la religión. No obstante, su importancia es grande. Los valores determinan en gran parte las características de las instituciones, y por esta razón ocupan el tercer lugar en el esquema. Un modo de aprehender los objetivos de una nación consiste en interesarse en aquello que los habitantes de ese país consideran importante. Por ejemplo: ¿cómo tratan a los ancianos y a los jóvenes? ¿de qué manera aprecian las artes? ¿qué importancia conceden a los bienes materiales?

A continuación, se estudiarán las diversas instituciones: la familia, la economía, el gobierno, la educación, la religión, y los medios de comunicación de masas, que se vuelven cada día más importantes.

Con el fin de delimitar más precisamente un área de interés, puede elegirse un tema central en el estudio de cada país. Por ejemplo, en el caso de Egipto puede ser útil poner de relieve la lucha secular de la tierra y el agua.

Sin duda el maestro irá descubriendo innumerables métodos a los que se puede recurrir para facilitar a los alumnos la comprensión de los diferentes países, como por ejemplo: mapas, visitantes, películas y documentales, simples horarios de transportes e interpretación de papeles.

Junto con los alumnos mayores se podrán examinar los materiales que se obtengan en las

embajadas y/o en los servicios de información.

Dos estudios de casos

La manera de enfocar el estudio de las culturas y países extranjeros ofrece muchas alternativas. Cada maestro tiene sus propias preferencias y su estilo de enseñar. Los siguientes informes muestran el modo en el que participaron los alumnos de primaria de dos escuelas asociadas de Malta y Bélgica en los proyectos e ideas incluidos en estos informes, y que pueden resultar útiles a los maestros del resto del mundo.

Actividad especial: Libia (Escuela Primaria Mixta Pública de Pietà, Malta)

En octubre de 1977, el director organizó una reunión con los profesores para hablar del proyecto, y todos ellos se mostraron de acuerdo en la conveniencia de llevarlo a cabo.

Algunos niños tenían parientes que trabajaban en Libia, y por ello se les incitó a traer a la escuela las postales que hubieran recibido. Estas postales fueron colocadas en un tablero para suscitar la atención, y tras ello, se organizaron debates en las aulas de clase. De este modo, los niños empezaron a tener una idea de la geografía, la historia y la cultura de ese país. Otros niños se dedicaron a reunir nuevas tarjetas postales y recortes de periódico sobre Libia.

En enero de 1978, se celebró otra reunión de profesores y se asignó a cada clase un aspecto concreto para evitar toda duplicación de esfuerzos.

Después de un momento inicial en el cual fue difícil encontrar materiales adecuados, nos dirigimos a la embajada de Libia en Malta y ésta nos proporcionó los folletos y libros necesarios, por lo cual le quedamos muy agradecidos.

Ochenta niños de la sección infantil se dedicaron, bajo la dirección de cua-

"Se necesitan muchos datos para estudiar una determinada nación, pero muchos de esos datos habrán cambiado cuando los alumnos sean mayores. Quizás el mejor aprendizaje que pueden hacer los alumnos será descubrir cómo pueden llegar a conocer un país cualquiera"



tro maestros, a preparar mosaicos de papel, collages y maquetas. Estos niños hicieron una gran maqueta de un pueblo, un collage sobre el castillo viejo de Trípoli, modelos de mezquitas, y utilizaron además las baratijas que los niños cuyos padres trabajan en Libia suelen recibir. Cabe añadir que ese castillo está relacionado con la historia de Malta, por lo que despertó lógicamente un gran interés.

Los demás niños de la sección primaria se ocuparon de otros aspectos de la vida de Libia. Algunos de ellos se referían a la Feria Internacional de Trípoli, a la cual Malta envía representantes para mejorar sus perspectivas de exportación. La feria ayudó a los niños a comprender su finalidad global, así como algunas de las dificultades con que tropiezan los organizadores. Con el trabajo de investigación que realizaron conocieron los productos de los países que participan en ella.

Otros temas de interés que abordaron algunos niños de cuarto y quinto año de estudios fueron el turismo y la religión en Libia.

Ningún proyecto queda completo si no abarca la geografía y la historia. Libia y Malta tienen los mismos antecedentes históricos, y una y otra fueron ocupadas por los fenicios, los romanos, los árabes y la Orden Hospitalaria de San Juan de Jerusalén (Orden de Malta). Se establecieron paralelismos y los niños pudieron estudiar las actividades culturales de los conquistadores. Los fenicios enseñaron a tejer el lino y los romanos la técnica de la construcción. En ambos países existen todavía ruinas romanas: villas, estadios y termas. Los árabes introdujeron muchas técnicas agrícolas y el cultivo de las frutas cítricas, el algodón y el olivo. La Orden Hospitalaria de San Juan gobernó ambos países durante un cierto número de años.

La geografía de Libia incitó a conocer mejor la vida de los habitantes del desierto, es decir, las tribus de beduinos. Se hicieron modelos y maquetas

de oasis, caravanas de camellos, tiendas, dunas y palmeras datileras. Un grupo de niños del jardín de infantes se vistió de árabe. Aprendieron una obra corta y una canción popular en árabe, que interpretaron en un concierto organizado en esta ocasión.

Cabe esperar que el trabajo realizado proporcione la base para futuras actividades en materia de comprensión internacional y aprecio mutuo de diferentes países y culturas⁹.

Educación para la comprensión internacional: Ecole La Colombe de la Paix, Bruselas, Bélgica

Durante el año escolar 1976-1977 se emprendieron actividades tendientes a promover la comprensión internacional. En una clase de niños de siete años, en la que se contaban varios alumnos extranjeros (italianos, españoles, marroquíes, franceses, etcétera) algunas observaciones ocasionales permitieron comprobar que existen en el mundo diversos tipos de escritura. La escritura europea se comparó con la árabe, el alumno marroquí explicó que la escritura árabe se lee de derecha a izquierda, contrariamente a lo que se hace en Europa, y los alumnos extranjeros enseñaron a sus compañeros algunas palabras en sus lenguas de origen.

En otra clase del mismo nivel de edad, después de una visita de estudio al parque zoológico, los niños se interesaron por los países de donde procedían los animales observados. Aprendieron así a conocer los otros continentes y otros modos de vida. Los trabajos de investigación fueron numerosos y variados y suscitaron un vivo y duradero interés.

Después de las vacaciones de verano, los alumnos de diez años se interesaron por los problemas del turismo. Abordaron el estudio de diferentes tipos de vivienda y las condiciones de alojamiento y de confort de los países

visitados. Otros temas, como las condiciones de vida de la mujer en Europa y en otros lugares del mundo, atrajeron también su atención. Estas actividades se llevaron a cabo por medio de conferencias, proyección de diapositivas, encuestas e investigaciones.

Los alumnos de once años celebraron el trigésimo aniversario de la UNESCO. Motivados por el número de El Correo de la Unesco de agosto-setiembre de 1976, titulado «El planeta Unesco», la clase estudió la labor que realiza esa organización en el campo de la educación y en los de la ciencia y la cultura.

En una clase de sexto grado (edad media: doce años), los alumnos estudiaron los países del Tercer Mundo, especialmente el Sudán, Guatemala y la India. Aprendieron la geografía física y humana de esos países y se ocuparon de diversos problemas como el de la educación (el analfabetismo) y la salud (enfermedades, desnutrición, promedio de vida), etcétera. Participaron también en las actividades del Unicef en favor de los países del Tercer Mundo y utilizaron a menudo la revista del Unicef *Los niños del mundo*.

En otra clase de sexto grado se desarrolló el tema de los distintos sistemas políticos del mundo (democracia, dictadura, etcétera). Para efectuar el trabajo, los alumnos hicieron amplio uso de los medios de comunicación de masas. Los grupos de trabajo adquirieron conciencia de sus futuras responsabilidades como ciudadanos. El régimen político belga se comparó con los regímenes vigentes en otros países. El trabajo de equipo creó en los grupos un espíritu de ayuda mutua, de respeto a las convicciones y opiniones de los demás y sobre todo de tolerancia y respeto del hombre¹⁰.

En la misma escuela, a lo largo del año escolar 1978-1979, los niños de cada una de nuestras clases fueron diariamente iniciados a los grandes fines morales que persiguen las escuelas asociadas. Se interesaron por la actual-



"Los materiales didácticos y los objetos que se intercambian de maestro a maestro resultan inapreciables símbolos tangibles de las culturas y países que se estudian. En general, este tipo de intercambios, en razón del singular enriquecimiento que representan dentro del proceso de aprendizaje, constituyen una importante contribución a la comprensión internacional."

lidad, tanto en la prensa escrita como en las emisiones radiofónicas o televisadas, y sacaron preciosas enseñanzas. También se abordaron los temas tradicionales, tales como el racismo, la guerra, el hambre, las costumbres, el folclore, etcétera.

Además, ciertas clases participaron con éxito en diversos concursos de poesía en el marco del Año Internacional del Niño. Numerosos poemas, llenos de frescura y espontaneidad, reportaron diplomas y recompensas a sus jóvenes autores.

Los siguientes son ejemplos de las actividades que se llevaron a cabo: una clase de quinto grado (niños de diez y once años) se interesó por la vida de los negros en los Estados Unidos. Este interés surgió debido a que una alumna de la clase había pasado las vacaciones de primavera de 1979 en ese país y a su regreso había dado una charla a sus pequeños camaradas de clase. La niña había quedado particularmente impresionada por la pobreza de ciertos barrios negros de Nueva York. Esa charla infantil fue el punto de partida de todo un estudio sobre el racismo y la segregación racial. De aquí se derivó el estudio del apartheid en Sudáfrica. Gracias a *El Correo de la Unesco*, que en uno de sus números trata sobre este candente problema, se pudo disponer de una documentación abundante que permitió un estudio a fondo de lo que es el apartheid, de sus consecuencias políticas y económicas y de sus efectos sobre la vida familiar, la distribución de las tierras y la enseñanza.

Una clase de sexto grado (once y doce años) fue invitada por la FIPEI (Federación Internacional de Periodistas y Escritores del Turismo), una organización no gubernamental, a realizar un trabajo sobre el tema «iniciación a la preparación de un viaje». Los niños eligieron Tanzania como meta de su viaje.

Se entró en contacto con diversas autoridades de ese país, tanto en Dar es-Salam (Ministerio de Educación,

Ministerio de Turismo, etcétera) como en las embajadas de Tanzania en París y en Bruselas. La Unesco y la CEE suministraron también numerosos documentos que fueron analizados a fondo. Se estudiaron la geografía física y la geografía económica del país, se comparó la vida de la población con la vida de los pueblos de Europa, y las costumbres y el folclore fueron objeto de trabajos de investigación muy provechosos. Los niños se interesaron también por las diversas formas de ayuda que se presta a los países del Tercer Mundo y trataron de elaborar una nueva concepción sobre la forma en que podría prestarse una ayuda a largo plazo a esos países, dadas las carencias económicas que padecen.

También se recogió una documentación completa sobre los medios de transporte, tanto aéreos como marítimos y terrestres. Se trazaron itinerarios y se calcularon sus precios de coste. Además, la misma clase mantiene correspondencia permanente con una clase paralela en el sector de habla holandesa de nuestro país. Los niños se han reunido ya una primera vez en la ciudad de Damme (la patria del legendario Tyl Ulenspiegel, héroe de la lucha contra la intolerancia y el fanatismo religioso), y una segunda vez en Bruselas. Ninguna barrera lingüística separa a los niños de nuestras dos comunidades y el entendimiento y la fraternidad reinan por doquier.

Otras actividades en las que tomaron parte los alumnos de las clases terminales consistieron en apadrinar a los pequeños de las primeras clases, ayudándolos en sus trabajos escolares, acompañándolos a excursiones y museos, etcétera. Se estudiaron temas tales como: ¿por qué enseñar a nuestros hijos a jugar a la guerra?; la pena capital; la Europa del Mercado Común y la Declaración de los Derechos del Niño. Respecto a esto último, los niños elaboraron su propia declaración, cuyo texto es el siguiente:

1. Todos los niños tienen derecho al tiempo libre.
2. Todos los niños deben ser respetados.
3. Todos los niños tienen derecho a un hogar y a una educación convenientes.
4. Todos los niños tienen derecho a ser defendidos.
5. Todos los niños tienen derecho a ser instruidos.
6. Todos los niños tienen derecho a desarrollarse normalmente.
7. Todos los niños tienen derecho a comer lo suficiente.
8. Todos los niños tienen derecho a recibir asistencia médica¹¹.

Intercambios: amistades epistolares, programas, material didáctico

El intercambio de cartas, de visitantes y de material didáctico entre las escuelas de todo el mundo es un método que desde hace mucho tiempo permite acrecentar la comprensión y la cooperación internacionales. Muchos docentes piensan que este enfoque es el más útil para impartir a los niños una enseñanza sobre las culturas y países extranjeros, dado que adquieren así una experiencia de primera mano sobre los habitantes de esos países y sobre su vida cotidiana. Los niños que mantienen amistades epistolares escriben contando lo que hacen durante el día, cuáles son sus diversiones, qué les interesa, etcétera. Los intercambios de visitantes, aunque son más costosos y más difíciles de organizar, permiten establecer contactos todavía más estrechos, y las conversaciones y las actividades realizadas con los «extranjeros» suelen ser para los alumnos acontecimientos memorables y un medio de comprender que los niños de otros países se les parecen mucho. Los materiales didácticos y los objetos que se intercambian de maestro a maestro re-

"El intercambio de cartas personales es uno de los medios más eficaces y menos costosos para adquirir conocimientos sobre otros países y culturas y para fomentar la comunicación entre culturas diferentes.."

"Para los alumnos de una clase, las amistades epistolares cumplen un doble propósito: acrecientan la comunicación entre culturas diferentes y desarrollan la habilidad y el buen hábito de escribir."



sultan inapreciables símbolos tangibles de las culturas y países que se estudian. En general, este tipo de intercambios, en razón del singular enriquecimiento que representan dentro del proceso de aprendizaje, constituyen una importante contribución a la comprensión internacional.

Amistades epistolares

El intercambio de cartas personales es uno de los medios más eficaces y menos costosos para adquirir conocimientos sobre otros países y culturas y para fomentar la comunicación entre culturas diferentes. Este intercambio puede establecerse entre alumnos de cualquier edad que sepan leer y escribir y que pertenezcan a países que comparten el mismo idioma. A partir del momento en que se comienza a estudiar una segunda lengua, este intercambio epistolar puede también constituir una ayuda de primer orden para su aprendizaje. Los alumnos se muestran a menudo muy estimulados por el hecho de enviar y recibir cartas, y les satisface sentir que tienen un nuevo amigo.

Este método ofrece otra ventaja a los alumnos. En ciertas partes del mundo (por ejemplo en América del Norte y en Europa), en las que predomina la comunicación por teléfono, el uso del correo se ha transformado más bien en una alternativa que en una necesidad. Además, con el advenimiento de la televisión, del cine y de la radio, el arte epistolar se ha extinguido casi por completo en algunos países. Escribir es tanto un medio de comunicación como un medio de expresión personal. Las amistades epistolares estimulan la articulación escrita de las ideas y sentimientos. El escribir cartas es un método de comunicación activo y creativo, muy diferente de la conversación oral telefónica. Para los alumnos de una clase, las amistades epistolares cumplen un doble propósito: acrecientan la comunicación entre culturas diferentes y desa-

rollan la habilidad y el buen hábito de escribir.

Los intercambios epistolares con escuelas en el extranjero pueden ser la ocasión de un refuerzo de la cooperación. Por ejemplo, ciertas escuelas suecas realizan intercambios con escuelas hermanas de la India, y la correspondencia entre estas escuelas ha contribuido notablemente al estudio del inglés, la historia y la geografía.

Por otra parte, y más importante, el estudio de los países extranjeros ha adquirido así el significado de una «concertación», lo cual ha suscitado un creciente interés y un sentimiento de compromiso personal por parte de maestros y alumnos. En dos de las escuelas suecas e indias en particular, después de consultas mutuas, los maestros y los alumnos llegaron a la conclusión de que la escuela sueca podría ayudar a la escuela india en algunas de sus necesidades. Con este fin, los alumnos suecos realizaron una serie de trabajos en sus casas, en la escuela o en la comunidad y donaron sus ganancias para contribuir a la realización de los proyectos de la escuela hermana, o sea, la renovación de edificios escolares, pupitres, material didáctico, etcétera. Hubo grupos de maestros y alumnos suecos que tuvieron la posibilidad de visitar la escuela hermana de la India. La cálida acogida que tuvieron y la información que obtuvieron en la escuela india fortalecieron su interés y empeño. Esta cooperación culminó con las visitas de intercambio que la escuela hermana de la India realizó en Suecia.

Programas de intercambio

Como resulta del ejemplo referido, el intercambio de alumnos y maestros es un medio de enseñanza especial para adquirir conocimientos con respecto a otros países y culturas. Muchos docentes sostienen que es éste un método sin igual para el fortalecimiento de la comprensión, el respeto y la cooperación entre pueblos de diferentes

culturas, nacionalidades y antecedentes étnicos; el contacto personal con un miembro de otra cultura puede ser una experiencia fuerte y emocionante, particularmente cuando de él nace una amistad.

Los niños que participan en estos intercambios conversan, juegan y comparten las cosas de un modo que es significativamente más sensible y consciente que cuando se encuentran en compañía de niños de su propia cultura. En razón de la intensidad de la experiencia, es necesario que los maestros supervisen el intercambio por medio de la observación durante la visita, una preparación previa y una discusión ulterior. Tanto los grupos visitantes como quienes los reciben deben tener conocimiento de ciertos antecedentes objetivos con respecto a la cultura y al nivel de edad de las personas con las que se realizará el encuentro. Los alumnos cuentan así con una ayuda que les permite hacerse una idea de las semejanzas y diferencias que pueden llegar a encontrar, y reciben una orientación que les permite concebir el mundo en términos de enfoques y de estilos de vida diferentes. Una organización especializada en el campo de los intercambios internacionales, Experimento de Convivencia Internacional¹², adoptó como lema: «esperar lo inesperado», con el objeto de preparar a sus participantes a enfrentarse con otras culturas. Este tipo de orientación intelectual y emocional tiene importancia para las personas de todas las edades y puede ayudar a que el alumno adopte un enfoque positivo y, por lo tanto, a que toda la experiencia sea benéfica.

Algunas veces resulta difícil preparar los intercambios de individuos o de grupos, aunque actualmente la mayoría de los países participa o dispone de organizaciones que se ocupan de estos asuntos. Sin embargo, no deben descartarse los intercambios entre dos escuelas de una misma ciudad, región o país. Las afiliaciones dentro del terri-



"...el contacto personal con un miembro de otra cultura puede ser una experiencia fuerte y emocionante, particularmente cuando de él nace una amistad."

torio nacional son a menudo más fáciles de organizar, menos costosas, y pueden ser desarrolladas durante períodos más largos. Las escuelas urbanas y rurales pueden intercambiar alumnos, como también pueden hacerlo las escuelas cuyos alumnos tengan diferentes antecedentes étnicos o provengan de tribus diferentes. Es claro que los mismos tipos de preparación y evaluación serán útiles para estas situaciones.

Por ejemplo, tres escuelas asociadas de Mendoza y Córdoba (Argentina) participaron en un intercambio de alumnos. El informe presentado por una de las escuelas describe el proyecto del siguiente modo:

La primera parte del proyecto consistió en que un grupo de alumnos de la escuela de Mendoza, de tercero, cuarto y quinto grados, recibió a alumnos de escuelas de Córdoba. Los visitantes fueron acompañados por dos profesores y alojados en los hogares de los alumnos huéspedes, compartiendo experiencias en las escuelas, en el hogar y en la comunidad. En la segunda parte del proyecto, un grupo de alumnos de la escuela que fue originalmente huésped visitó la ciudad de sus anteriores invitados y se alojó en los hogares de sus familias, participando en actividades sociales, culturales y deportivas, visitando establecimientos industriales y asistiendo a cursos escolares.

Estas actividades de intercambio se prepararon en reuniones de profesores, alumnos y padres. En la evaluación de los resultados participaron profesores y alumnos y se llegó a la conclusión de que los intercambios juveniles son positivos, pues ayudan a conocer y a comprender la idiosincrasia de otros pueblos y sirven para desarrollar en el joven actitudes de respeto y valoración de otras comunida-

des. Como sugerencias para futuros intercambios se consideró que es necesario disponer de mayor tiempo para reunirse y discutir temas de comprensión humana y de actualidad que permitan un mayor conocimiento mutuo y una profundización de la amistad entre los jóvenes.

Objetos y otros materiales didácticos

Los objetos y otros materiales didácticos tienen un valor de símbolos de otros países y culturas, y sirven para ilustrar la vida cotidiana tanto del pasado como del presente. No son de naturaleza verbal, sino concretos, y están llenos de significados y mensajes culturales. Este tipo de materiales ayuda a los alumnos a comprender esos significados y mensajes, y proporciona a los maestros ejemplos palpables de las culturas que están enseñando. Por ejemplo, las monedas pueden ser útiles para el estudio de un país extranjero, como representación de la vida cotidiana, de las transacciones y del comercio internacional. Los maestros pueden hacer preguntas a sus alumnos acerca de las reacciones que éstos experimentan ante las monedas extranjeras, para saber si las ven como algo extraño o como dinero «de juguete». Los maestros pueden indicar a los alumnos que si bien su propio dinero puede parecerles más valioso que el extranjero, éste vale y es aceptado en su propio contexto nacional. Lo anterior puede llevar a una primera exposición del sistema monetario internacional, así como a un debate sobre la dependencia mutua de todos los países en lo que respecta al cambio monetario para el comercio, etcétera. Todo esto da a los maestros la posibilidad de mostrar ciertas semejanzas entre las culturas (el uso del dinero), y ciertas diferencias (las monedas extranjeras).

Esto mismo puede aplicarse a las banderas, las vestimentas, los instrumentos musicales, las muñecas, los

tipos de casa y utensilios domésticos, así como a los símbolos religiosos, las creaciones artísticas y los equipos deportivos de todo tipo. Los alumnos aprenderán que existen estilos de vida diferentes y modos diferentes de enfocar las actividades y las necesidades humanas comunes a todos (la vestimenta, el alojamiento, la música, los deportes, etcétera), que dependerán de la geografía, del clima y de las tradiciones culturales de una región o de un país.

Los alumnos pueden observar reproducciones de objetos y visitar museos, o pueden tener la posibilidad (eventualmente con la ayuda de sus padres) de ponerse en contacto con las personas de la comunidad local que tienen a su disposición objetos provenientes de países extranjeros que han visitado o en los que han vivido. Los distintos grupos de inmigrantes pueden contribuir enormemente a esta tarea. También es posible participar en proyectos relacionados con la recolección de objetos provenientes de diversas partes del mundo, que podrán ser luego compartidos por toda la escuela.

Una docente estadounidense de Montclair, en el estado de Nueva York¹⁴, envió a este respecto una carta que fue distribuida en muchos países durante el año Internacional del Niño (1979). La carta describía un proyecto llamado «Una caja de zapatos para las culturas» y solicitaba el concurso de participantes y de contribuyentes. Un extracto de esta carta puede ejemplificar una manera de llevar a cabo tales proyectos:

Una caja de zapatos para las culturas es un programa de intercambios que fomenta la participación de las culturas y promueve la creatividad, y que será tan beneficioso para los alumnos de Montclair como para los niños de otras tierras. Su enfoque está elegido en función de los niños. Es un proyecto en el cual los niños tratan directa-

"Las escuelas urbanas y rurales pueden intercambiar alumnos, como también pueden hacerlo las escuelas cuyos alumnos tengan diferentes antecedentes étnicos o provengan de tribus diferentes.."



mente con los niños, de persona a persona. Más precisamente, los maestros trabajan conjuntamente con sus alumnos, recolectando objetos de la vida real (de valor monetario escaso o nulo) que reflejen un aspecto cualquiera de la propia cultura. Algunos ejemplos podrían ser: libros de clase, mapas, carteles; objetos domésticos (utensilios de cocina, adornos, etcétera); artículos de deporte; decoraciones festivas; vestidos; arte y artesanía, comida, juguetes, imágenes de animales y plantas; tiras cómicas y libros de ilustraciones.

Estos temas pueden ser ilustrados por medio de fotografías, tarjetas postales, ilustraciones o dibujos, a los que se adjuntarán, en la medida de lo posible, grabaciones en cintas magnéticas o explicaciones y textos breves. Una manera vivida de ilustrar estos temas podría consistir en exhibir objetos o decoraciones fabricados por los alumnos o que hayan sido comprados o donados.

Los objetos eventualmente recolectados podrán ser dispuestos en una caja de zapatos o en una caja o envase de tamaño similar, que se expedirá por correo a los niños y niñas de otros países. Estas cajas de zapatos podrán intercambiarse algunas veces al año. El intercambio se realizará entre alumnos de la misma edad, con el objeto de que exista una correspondencia entre sus niveles de madurez y de interés.

Las festividades y las fiestas nacionales proporcionan igualmente intere-

santes posibilidades de intercambios. La escuela Leicester Polytechnic del Reino Unido nos ofrece una descripción del entusiasmo que despertó en los alumnos un intercambio realizado con ocasión de la Navidad:

Como la proximidad de la Navidad excita considerablemente a los alumnos, se establecieron lazos con escuelas de la República Federal de Alemania y de Dinamarca a fin de intercambiar materiales relativos a la celebración de esas fiestas en cada país. Los niños ingleses, de cinco a siete años de edad, enviaron paquetes que contenían artículos e ilustraciones de revistas sobre las festividades navideñas en el Reino Unido, pasteles de frutas y especias (que habían hecho en clase) y grabaciones de villancicos. Cada niño hizo una tarjeta y un regalo para un alumno de la clase con la que se hacía el intercambio, y el proyecto cobró gran animación cuando recibieron una foto de una de las clases de Dinamarca.

Los niños ingleses [...] decidieron contar a sus padres cómo se celebraba esa festividad en Dinamarca y en la República Federal de Alemania. Los niños manifestaron gran entusiasmo y pintaron bellos decorados daneses, copiados de las ilustraciones recibidas de Dinamarca.

Un resultado accesorio interesante de este proyecto fue que los niños aprendieron también más sobre cómo y por qué se celebraba la Navidad en el propio Reino Unido.¹⁵ ■

Notas

1. *Alternative*, n° 1, 1976. Asociación Sueca para las Naciones Unidas, patrocinada por el Organismo Sueco de Desarrollo Internacional (SIDA) y por el Comité Sueco del Unicef.
2. Véase anexo II, p. 135.
3. Leonard S. Kenworthy, *Helping boys and girls discover the world*, p. 15, Nueva York, United Nations Association, 1978.
4. Kenworthy, op. cit., p. 16.
5. *La comprensión internacional en la escuela* (París, UNESCO), n° 34, p. 43.
6. *La comprensión internacional en la escuela* (París, UNESCO), n° 35, p. 34.
7. Kenworthy, op. cit., p. 20.
8. Kenworthy, op. cit., p. 20 y 21.
9. *La comprensión internacional en la escuela*, op. cit., n° 36, p. 42-43.
10. *La comprensión internacional en la escuela*, op. cit., n° 34, p. 33 y 34.
11. *La comprensión internacional en la escuela*, op. cit., n° 37, p. 28 y 29.
12. *The Experiment in International Living*, Kipling Road, Brattleboro, Vermont, Estados Unidos de América.
13. *La comprensión internacional en la escuela*, op. cit., n° 35, p. 30.
14. Marty Miller, Montclair Public Schools, 22, Valley Road, Montclair, New Jersey, Estados Unidos de América.
15. *La comprensión internacional en la escuela*, op. cit., n° 35, p. 36.

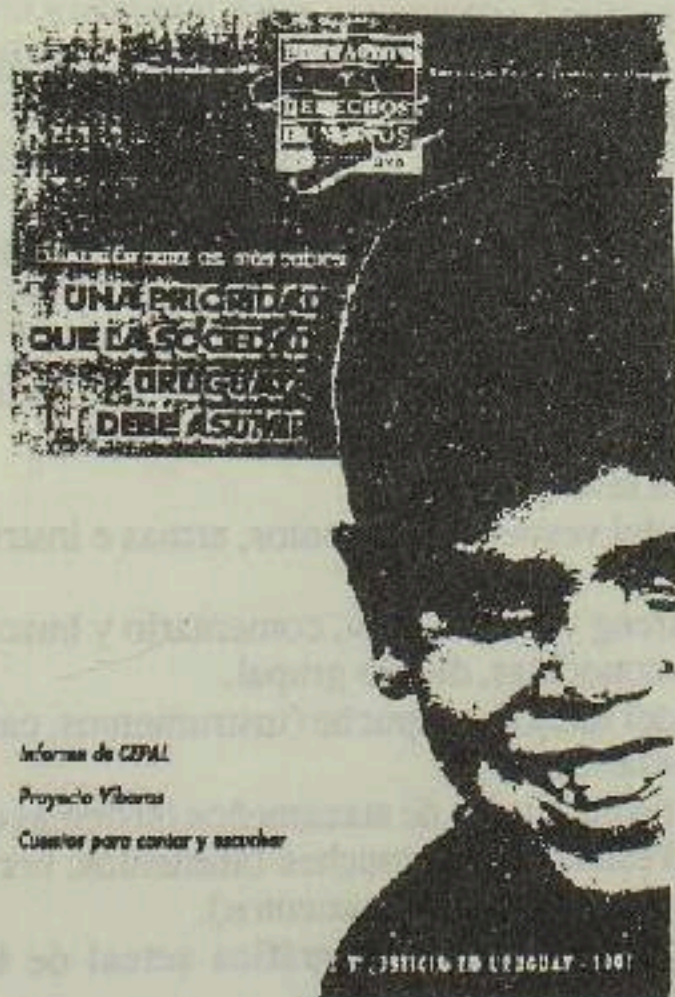
Ahora...

Suscripciones por teléfono

A partir de ahora puedes suscribirte o renovar tu suscripción a «Educación y Derechos Humanos» llamando por teléfono a nuestra institución entre las 10.00 y las 18.00, por los números 48 57 01 o 48 53 01.

Tomaremos tus datos y, en el correr de las semanas siguientes a tu llamado, enviaremos una persona a hacer efectivo el cobro de la(s) suscripción(es) en la dirección que nos indiques. Se te entregará la constancia correspondiente (para el interior, envío contra reembolso).

Con este nuevo servicio queremos facilitarte las cosas y animarte a seguir colaborando en la difusión de nuestra revista.



Informe de CEPAL
Proyecto Víboras
Cuentos para contar y escuchar

JUSTICIA EN URUGUAY - 1991



Los Tropicales Pasa también Joven

La Lectura Moderna de los Siglos



SUSCRIPCIONES POR UN AÑO:

Montevideo	N\$ 15.000
Interior	N\$ 18.000
América Latina	U\$ 10
Otros Países	U\$ 15
	(Incluye el envío)

PROGRAMA DE DERECHOS HUMANOS PARA LA ESCUELA

Vicaría de la Solidaridad

Las Fichas que presentamos a continuación han sido tomadas de los **Manuales de Educación en Derechos Humanos**, elaborados por el Programa de Derechos Humanos para la Escuela de la Vicaría de la Solidaridad de Santiago de Chile. Si bien evidentemente están pensadas para ser trabajadas en ese país, creemos que pueden servir de inspiración para el diseño de actividades de sensibilización sobre la realidad de los indígenas en otros contextos.

UNIDAD

Aborígenes

5º BASICO

Objetivo General

Conocer los nombres y los grados de cultura en los aborígenes de Chile.

Objetivo específico

Apreciar la creatividad de estos aborígenes y la permanencia de sus aportes en nuestro Chile actual: mestizaje, reducciones mapuches, comunidades de indígenas atacameños, música, palabras, mitos, reciedumbre, sencillez, etcétera.

Objetivo de DDHH

Reconocer que todos los hombres tienen los mismos derechos sin discriminación, interesándose por conocer pueblos y razas distintas para comprenderlos.

ACTIVIDADES

1. Ubicar en un mapa de Chile la localización geográfica de atacameños, mapuches.
2. Dramatizar escenas del mercado de San Pedro de Atacama (en base a lectura sobre el tema).
3. Identificar alimentos, animales, textiles y otros productos de intercambio nombrados en la lectura.
4. Averiguar tipo de vivienda, lengua y formas de cultivo de las comunidades atacameñas.
5. Comparar el sistema de vida de estas comunidades y las del campesino actual (en cuanto a sistemas de regadío, siembra, recolección).
6. Construir un telar utilizando técnicas, colores y diseños de las comunidades conocidas. Exponer los trabajos realizados.
7. Observar lámina sobre levo mapuche.
8. Identificar elementos del vestuario, alimentos, armas e instrumentos de la lámina.
9. Leer leyenda «Trengtreng y Kaicaivilú», comentarlo y buscar semejanzas con otras conocidas, dibujo grupal.
10. Recopilar elementos del folclore mapuche (instrumentos, canciones, poesía, vocabulario).
11. Hacer listado de aportes culturales de atacameños (sistemas de agricultura, textiles, vestuario) y mapuches (alimentos, nombres de ciudades, música, juegos, instrumentos).
12. Localizar en un mapa la situación geográfica actual de las comunidades.

UNIDAD

Aborígenes

Artículo Nº 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos

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

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

5º BASICO

13. Averiguar datos de población, tipos de empleo y calidad de vida de atacameños y mapuches, hoy.
14. Hacer comentarios determinando el pasado y presente de estas comunidades. Identificar posibles causas de esta situación.
15. Identificar y nombrar otras comunidades conocidas.
16. Conversar con una descendiente de indígena e intercambiar experiencias sobre su casa, familia y forma de vida.
17. Establecer en conjunto algunas formas para demostrar su aprecio y respeto por estas culturas.
18. Realizar exposición sobre la unidad, que tenga como lema el Art. 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que implique los resultados de la experiencia aprendida.

UNIDAD

Los Indios

6º BASICO

Objetivo General

Identificar a España y Portugal como los países europeos que inician la empresa de descubrir y explorar las tierras desconocidas.

Objetivo Específico

La protección de los derechos personales del indio.

Objetivo de DDHH

- Respetar a los demás sin discriminación.
- Respetar a las minorías étnicas y valorar sus derechos.

Artículo Nº 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos

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

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

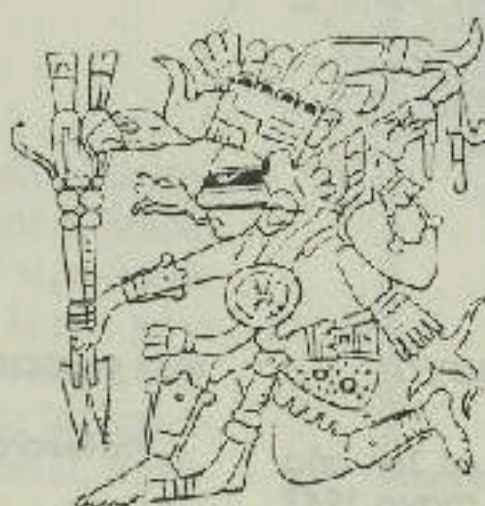
Actividades

1. Investigar las características de los indígenas americanos y de los españoles conquistadores en cuanto a: religión, costumbres, idioma y otras formas de organización política.
2. Confeccionar un cuadro estableciendo las semejanzas o diferencias entre ambas culturas.
3. Dramatizar en forma grupal estas características (Ej.: españoles e indígenas) y el momento del encuentro entre ambas culturas, de acuerdo a los antecedentes recopilados.
4. Establecer las dificultades que pudieron producirse en la Conquista por parte de los españoles.
5. Definir, en base a lecturas, la Encomienda y la Mita, como formas de trabajo impuestas por los españoles.
6. Averiguar la labor de los misioneros en la defensa de los derechos de los indios.
7. Investigar en grupos sobre la obra de fray Bartolomé de las Casas, en la ayuda y defensa de la población indígena.
8. Resumir en dos o tres ideas la acción de los misioneros respecto de este tema.
9. Leer extracto del Testamento de Isabel la Católica y Cédulas de la Ley de Indias. Comentar las intenciones de estos documentos.
10. Leer y comentar el artículo nº 2 de la Declaración de los Derechos Humanos.
11. Dramatizar el encuentro indígenas-españoles, intentando respetar el contenido e intenciones del Art. nº 2 de la Declaración de los Derechos Humanos.

Materiales

«Relación de los Obispos chilenos a la Santa Sede, en la Época Colonial», Fernando Aliaga. Ediciones Universidad Católica. Santiago. ■

VIEJAS PROPUUESTAS PARA UN TEMA DE ACTUALIDAD



Esta sección está dedicada tradicionalmente a compartir con ustedes experiencias realizadas por docentes en sus respectivas materias o actividades extracurriculares aplicadas en los centros educativos.

En nuestra presentación, allá por mayo de 1987, decíamos que *«nos planteamos no limitarnos a una mera reflexión en abstracto. Es necesario comenzar ya a implementar experiencias y propuestas. Pero quisimos evitar la tentación de crear experiencias 'de escritorio', muy atractivas en el papel pero inaplicables... Cabe aclarar que... estas experiencias tienen todas las limitaciones provenientes de las condiciones habituales en las que trabajamos todos los docentes»*. Esas experiencias que publicamos en el primer número de la revista fueron producto de nuestra reflexión conjunta, las aplicamos en nuestros grupos liceales, las redactamos y quisimos compartirlas con nuestros lectores para que crearan nuevas propuestas tendientes a trabajar los derechos humanos en el sistema educativo.

En los siguientes números los invitamos a ustedes a participar de este proyecto de educar en derechos humanos y nos satisface plenamente el hecho de haber recibido desde la fecha hasta el presente muchas cartas de docentes interesados en compartir propuestas elaboradas y llevadas a la práctica en sus clases, en sus centros educativos.

Fue así como las siguientes experiencias que fuimos publicando son resultado de la creatividad de los docentes que participaron de los seminarios-talleres

que hicimos en estos años y también de la inventiva de aquellos que se animaron a acercarnos sus trabajos.

La temática en la que está centrado el presente número fue motivo de varias experiencias ya publicadas en números anteriores. Por ello, vamos a presentar aquí una reseña de las mismas, indicando el número de la revista en la que fue publicada, el título de la experiencia, su autor y una breve descripción de la misma.

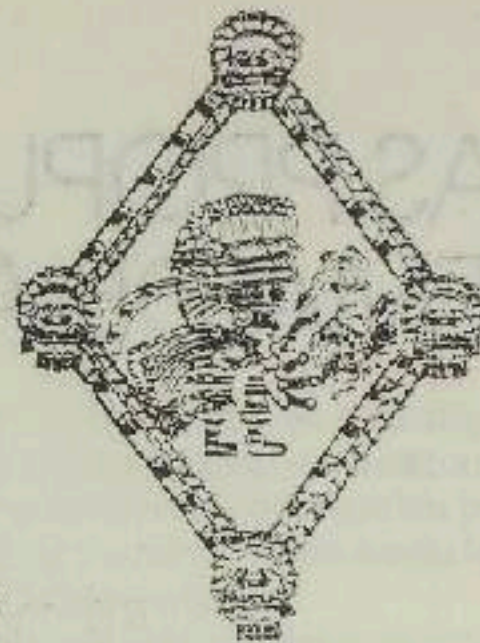
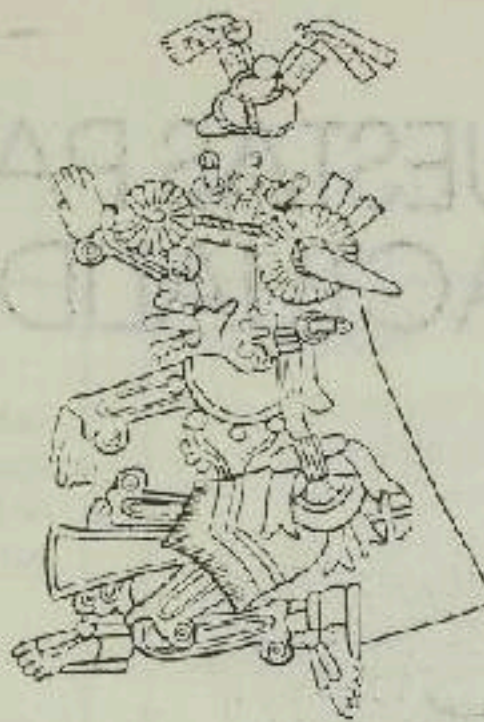
«La expansión colonial en el siglo XIX»

*Profesora Mónica Maronna, Historia 5º año,
humanístico.
Revista n° 1, año I, mayo 1987.*

En relación con la temática de los Derechos de los Pueblos, se procura hacer un análisis del imperialismo en los dos últimos siglos.

Se comenzó trabajando con la palabra generadora «imperialismo» para que se plantearan los problemas, se complementa con el repartido de una definición de la palabra (Balandier). Con documentos y mapas se analizan causas y desarrollo del fenómeno. Las consecuencias se elaboraron a partir del trabajo en equipos: unos legitimando al conquistador y otros a los grupos conquistados.

Concluye con la vinculación del imperialismo con el presente del Tercer Mundo y analizando el artículo 14 de la Declaración de San Marino. ■



«Experiencia en literatura uruguaya»

*Profesora Alicia Albarnoz, Literatura 3er. año.
Revista n° 1, año I, mayo 1987.*

A través del análisis de la obra *Tabaré* de J. Zorrilla de San Martín se intenta despertar en el alumno la conciencia indigenista en contraposición a la información que tradicionalmente recibe.

Trabajando en equipos se relacionan artículos de la Declaración de San Marino con textos de la obra.

Se complementa el trabajo con lecturas literarias (varias de Eduardo Galeano) e históricas. ■

«Experiencia en Sociología»

*Profesora María Luisa González,
Sociología 5º año.
Revista n° 1, año I, mayo 1987.*

Se busca la vivencia de una situación a través de la aplicación de una técnica de forma de llegar a una reflexión sobre el poder.

La experiencia fue pensada para analizar la relación entre los países desarrollados y los dependientes con posterioridad a la lectura del texto «El gato y el ratón», pero permite una adecuación a cualquier tipo de relación de dominación. ■

«La expansión de los estados europeos»

*Profesoras Leonor Piñeiro y Elizabeth Rodríguez.
Revista n° 3, año II, marzo 1988.*

Unidad temática en la que se analizan críticamente los medios empleados para la conquista y dominación de América.

Se analizan diversos tópicos, a saber: la justificación de la conquista, las características del conquistador, por qué fue posible la conquista, formas de transculturación y el impacto del encuentro de dos culturas. Para ello se reparten textos acompañados de interrogantes, se escucha la canción «Maldición de Malinche» y se proyecta la película «Aguirre, la ira de Dios». ■

«La conquista de América»

*Profesor Darío Pérez Choca, Historia 2º año
Revista n° 8, año III, noviembre 1989.*

Una experiencia de sensibilización frente a la situación del indígena en el momento de la conquista y en la actualidad.

Se comienza pidiéndole a los alumnos que hagan una redacción cuyo título es «Imagino la conquista de la Tierra...»

Luego trabajan en grupos poniéndose en el lugar de un español y de un azteca, se hace un plenario y se presenta la dramatización de un diálogo entre ambos personajes.

Se lleva a cabo una entrevista en la calle sobre la situación del indio hoy en América Latina.

Termina el trabajo con la técnica «el naipe escolar»: los naipes ilustran aspectos de la conquista y a medida que los sustraen van relatando una historia que se elabora colectivamente. ■

Vale la pena 10 años por la Paz y los Derechos Humanos

En estas páginas rastreamos en nuestros orígenes, en los primeros pasos dados por el Serpaj en América Latina. Explicamos el significado que les damos a nuestra lucha por la paz y los derechos humanos. Detallamos las características de nuestro trabajo educativo y de las actividades desarrolladas a escala continental. Analizamos la historia del Uruguay en estos diez años de vida de nuestra institución. Recogemos parte de nuestra palabra pública. No es una cómoda contemplación de nuestro ombligo, al contrario, son pasos ineludibles para descifrar dónde y cómo se debe plasmar hoy nuestro compromiso. Una responsabilidad que sentimos todavía vigente, la de lograr que nadie se insensibilice frente a la injusticia o se atemorice ante la arbitrariedad sufrida por propios o ajenos.

VALE LA PENA

10 años por la Paz y los Derechos Humanos



SERVICIO PAZ Y JUSTICIA - URUGUAY

Ahora... Suscripciones por teléfono

A partir de ahora puedes suscribirte o renovar tu suscripción a «Educación y Derechos Humanos» llamando por teléfono a nuestra institución entre los 10.00 y las 18.00, por los números 48 57 01 o 48 53 01.

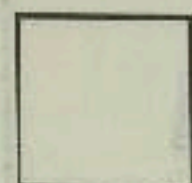
Tomaremos tus datos y, en el correr de las semanas siguientes a tu llamado, enviaremos una persona a hacer efectivo el cobro de la(s) suscripción(es) en la dirección que nos indiques. Se te entregará la constancia correspondiente (para el interior, envío contra reembolso).

Con este nuevo servicio queremos facilitarte las cosas y animarte a seguir colaborando en la difusión de nuestra revista.

SUSCRIPCIONES POR UN AÑO:

Montevideo	N\$ 15.000
Interior	N\$ 18.000
América Latina	U\$ 10
Otros Países	U\$ 15

Derechos Humanos en el aula. Reflexiones y experiencias didácticas para la enseñanza media



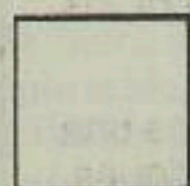
Es el título del libro que estará a la venta a fines del mes de abril, editado por el Servicio Paz y Justicia- Uruguay.

En los últimos tiempos nuestros compañeros Francisco Bustamante y María Luisa González, con la colaboración de un grupo de docentes, han venido trabajando en la elaboración de un manual para docentes del Ciclo Básico Único de nuestra enseñanza media.

Como el título lo dice, el manual presenta en sus dos primeros capítulos reflexiones sobre qué entendemos por una educación en derechos humanos, cuáles son sus implicancias y qué son los derechos humanos y su evolución histórica. Los restantes cuatro capítulos están dedicados a la sugerencia de experiencias didácticas basadas en los actuales programas de estudio de diversas asignaturas y vinculadas con el derecho a la vida —como derecho fundante de todos los demás— y las tres generaciones de derechos humanos.

Aunque tiene una clara referencia a los programas de seis asignaturas —Biología, Educación Cívica, Geografía, Historia, Idioma Español y Literatura— las experiencias proponen un conjunto de técnicas y actividades variadas que permiten adaptarse a los diversos contenidos de todas las asignaturas. Consideramos que, además de ser una propuesta metodológica, cumple un papel de reflexión más amplio abarcando todas las prácticas educativas que se viven en el interior del aula. La presentación del libro tendrá lugar el día miércoles 29 de abril, a las 18.30 hs., en la sede el Instituto Nacional Del Libro (San José y Gutiérrez Ruiz). ■

Década de la educación de los Derechos Humanos: visita de Shula Koenig



Shula Koenig, coordinadora general del Comité Internacional de la Década de la Educación de los Derechos Humanos (1991-2001), visitó Montevideo el 24 y 25 de noviembre último. Desplegando

una contagiosa energía, se entrevistó con diferentes representantes de organizaciones no gubernamentales interesadas en impulsar los Derechos Humanos, tuvo varias reuniones con integrantes del SERPAJ-Uruguay, se entrevistó con grupos de mujeres, con representantes de instituciones que trabajan con niños, con sindicalistas de la enseñanza, con la Red del Tercer Mundo. En todos sus encuentros promovió el deseo de interconectar las organizaciones sociales que trabajan aisladamente un solo tema, en torno a un plan de difusión, organización y educación de todos

los derechos humanos. Su propósito central fue procurar que se nuclearan nacionalmente en la Década y unieran sus esfuerzos a las iniciativas que mundialmente se vienen llevando dentro de ese marco. Es de esperar que esa meta sea alcanzada. ■

Últimas publicaciones del SERPAJ-Uruguay

«VALE LA PENA. 10 años por la Paz y los Derechos Humanos»



En el marco de los festejos de los 10 años de nuestra institución recopilamos en un libro la labor y reflexión que hemos desarrollado en el transcurso de esta década en nuestra lucha por la paz y los derechos humanos.

Vale la pena, no es una cómoda contemplación de nuestro ombligo, al contrario, son pasos ineludibles para descifrar dónde y cómo se debe plasmar hoy nuestro compromiso. Una responsabilidad que sentimos todavía vigente, la de lograr que nadie se insensibilice frente a la injusticia o se atemorice ante la arbitrariedad sufrida por propios o ajenos.

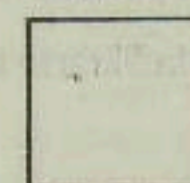
«DERECHOS HUMANOS EN EL URUGUAY. INFORME 1991»

Como ya es tradicional el SPJ ha venido trabajando durante todo el año pasado en el análisis de la situación de los derechos humanos en nuestro país. Esta información es volcada a la opinión pública a través de la publicación de un informe anual que estará a la venta en el mes de abril.

El Informe correspondiente al año 1991 tiene su contenido estructurado en dos partes, una dedicada a los derechos civiles y políticos y la otra a los derechos económicos, sociales y culturales. Incluye además dos anexos referidos a la situación de la Minoridad y del Desarrollo Humano.

Fue elaborado con la colaboración de un conjunto de especialistas uruguayos bajo la responsabilidad de nuestros compañeros Francisco Bustamante y Fernando Urioste.

Nueva propuesta de talleres para docentes



La formación de docentes para la educación de los derechos humanos sigue siendo uno de los objetivos del Equipo de Educación del SPJ, preocupación que hemos tenido desde los inicios de nuestra tarea. En tal sentido hemos planificado como actividad la puesta en práctica de talleres con grupos de docentes de un mismo liceo.

Nuestra propuesta consiste en ofrecerles a los directores de Enseñanza Media un curso-taller de capacitación de docentes en torno al manual, del que

informamos sobre su próxima aparición en esta misma cartelera: «Derechos Humanos en el aula. Reflexiones y experiencias didácticas para la Enseñanza Media».

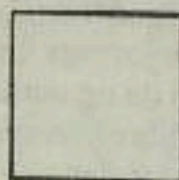
Se trataría de una jornada de aproximadamente cuatro horas en la que el manual sería el instrumento con el que llevar adelante una reflexión sobre las implicancias de una educación en derechos humanos y diseñar experiencias didácticas por los docentes.

Seminario por la década de la educación de los Derechos Humanos, en Costa Rica

El Instituto Interamericano de Derechos Humanos cursó invitación al Servicio Paz y Justicia para participar del Seminario «Educación en Derechos Humanos en América, Situación y Perspectivas en el contexto de la Década de la Educación en Derechos Humanos», al que concurren representantes de organismos oficiales y no gubernamentales de catorce países del continente. Se llevó a cabo los días 27, 28 y 29 de enero en San José de Costa Rica y nuestra Institución designó a María Luisa González que presentó la labor que estamos llevando a cabo en materia de educación y derechos humanos.

Los concurrentes aprobaron una resolución final en la que, entre otras cosas, se establece el respaldo a «la Década Internacional para la Educación en Derechos Humanos 1991-2001 como estrategia no gubernamental para promover la educación en esta disciplina a todos los niveles y tipos de educación de la región y para propiciar la coordinación de esfuerzos y el intercambio de experiencias», debido a que consideran que «una creciente conciencia de los derechos humanos en cada individuo es un factor decisivo para la consecución de un desarrollo socioeconómico sostenible, así como de la democracia, la igualdad y la paz perdurables dentro de nuestros países».

Nueva coordinación del SERPAJ-Uruguay



Tenemos el agrado de comunicarles que en la última asamblea del Servicio Paz y Justicia realizada en diciembre de 1991, fueron elegidas las nuevas autoridades de nuestra institución.

Los nuevos coordinadores que desempeñarán sus funciones durante el próximo bienio son:

- Alicia Albornoz
- Mario Gramoso
- Eduardo Pirotto

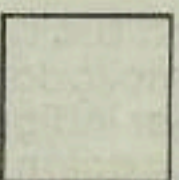
A ellos, la mejor de las gestiones.

Nueva integración del equipo de Educación y Derechos Humanos



A partir de la última Asamblea del SERPAJ-Uruguay y después de la integración de nuestra compañera Alicia Albornoz a la Coordinación General de la institución, el Proyecto de Educación y Derechos Humanos ha quedado integrado por Francisco Bustamante, María Luisa González, María del Huerto Neri y Pedro Ravela. A partir del mes de febrero el profesor Francisco Bustamante es el nuevo responsable del Proyecto.

Taller con docentes en Paraguay



Los días 19 y 20 de febrero se llevó a cabo un taller con los docentes del Colegio Internacional de Asunción del Paraguay.

La invitación surgió a partir de la concurrencia de nuestra compañera María Luisa González al Congreso Internacional realizado en octubre próximo pasado en Paraguay, ocasión en la que presentó la ponencia «Formación en Derechos Humanos. Una propuesta curricular para el año 2000».

Del mismo modo que en aquella oportunidad, María Luisa asistió acompañada por nuestra amiga la profesora Amparo Rodríguez, directora del liceo Monseñor Luquese. Ambas coordinaron el taller en el que se analizaron las implicancias de una educación en y para los derechos humanos especialmente en una sociedad que, como la nuestra, se encuentra en un proceso de democratización.

La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria



UNESCO

UNESCO
La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria
París, UNESCO, 1983; 152 pp.

Este libro contiene una variada gama de actividades que pueden llevarse a cabo para introducir en las escuelas el tratamiento de los temas y problemas mundiales. *«El propósito de la enseñanza de los problemas internacionales a nivel de la escuela primaria consiste en fomentar una comprensión de los demás, en desarrollar un sentido de la responsabilidad, de la empatía y de la disponibilidad para la cooperación. Tan temprano como sea posible los alumnos deben cobrar conciencia del hecho de que la comunidad en que vivimos no sólo es local y nacional, sino también mundial, y de que sus propias decisiones y estilos de vida están vinculados con los de otros pueblos del mundo».*

Las experiencias sugeridas han sido tomadas de escuelas integrantes del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO en diferentes regiones del mundo, entre las que figuran por ejemplo escuelas europeas, de las Filipinas, Indonesia, Nepal, etc. En ellas se apela a las propias observaciones y experiencias del niño. Los fenómenos de la vida cotidiana de los niños son discutidos, analizados y comparados con fenómenos similares de otros países y culturas. *«De este modo la escuela puede ser de utilidad directa para contrarrestar los malen-*

tendidos, los prejuicios y la hostilidad que suelen despertar las personas o los modos de vida desconocidos» y que los niños podrán comprender mejor sus propias experiencias dentro de un contexto mundial.

El libro incluye sugerencias relativas a los derechos del niño, la comprensión de otros pueblos y culturas, el conflicto y la cooperación, la enseñanza relativa a las Naciones Unidas y el medio ambiente. ■

MUJER INDIGENA Y EDUCACION

en América Latina



UNESCO

Anna Lucía D'Emilio.
Compiladora.
Mujer indígena y educación en América Latina
Santiago de Chile, 1989,
UNESCO, 407 pp.

El tema indígena muchas veces nos resulta lejano y más aún la educación de la mujer indígena. Sin embargo, la lectura del texto nos lleva a reflexionar sobre la situación de más de treinta millones de indígenas que hoy viven en América Latina, cuya cultura —a pesar de siglos de marginación— ha logrado mantenerse constituyendo parte muy importante del patrimonio cultural del continente.

El presente texto reúne los trabajos presentados en un Seminario realizado en Guatemala en 1987 cuyo objetivo principal fue fomentar el intercambio de ideas y experiencias para el mejoramiento de la educación entre las mujeres indígenas de la región. Se presentan datos estadísticos y se analizan las modificaciones originadas en la condición de mujer por los procesos de cambio que afectan a la so-

ciedad indígena de la región. También se abordan temas como las modificaciones provocadas por la inserción dentro de la economía de mercado y la degradación del status de la mujer y las contradicciones que provoca en la escuela.

Finalmente se incluyen proyectos educativos específicos llevados a cabo en algunos países de la región: Brasil, Chile y México.

Sin duda es un gran desafío analizar los problemas educativos de la mujer indígena «principal encargada de la socialización y de la transmisión de la identidad cultural de su grupo y, al mismo tiempo, sector de la población que más ha sufrido por la marginación y exclusión de la esfera educativa». ■

CELADEC, Asesoría Continental en Documentación
500 AÑOS: Recopilación documental y bibliografía
Publicación de Libroabierto.
Biblioteca Documental
Montevideo, 1990, 3 tomos.

Durante 1990 el CELADEC ha realizado un trabajo de recopilación documental y bibliográfica en base a las publicaciones existentes en su Fondo Documental.

El material recopilado se sistematiza en 7 partes que incluyen los siguientes temas:

- *La posición indígena*
- *El pensamiento académico (antropológico, histórico, sociológico, etcétera)*
- *La institucional y gubernamental.*
- *La inquietud religiosa y ecuménica.*
- *La Coyuntura Latinoamericana.*
- *Otros aportes.*

Cada tema abarca artículos de diferentes países; citamos Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Estados Unidos, España, México, Paraguay, Uruguay.

Se trata de un material útil donde rápidamente se puede disponer de diversos artículos, opiniones y estudios desde diferentes perspectivas.

El material está disponible en el Centro de Documentación del SERPAJ. ■

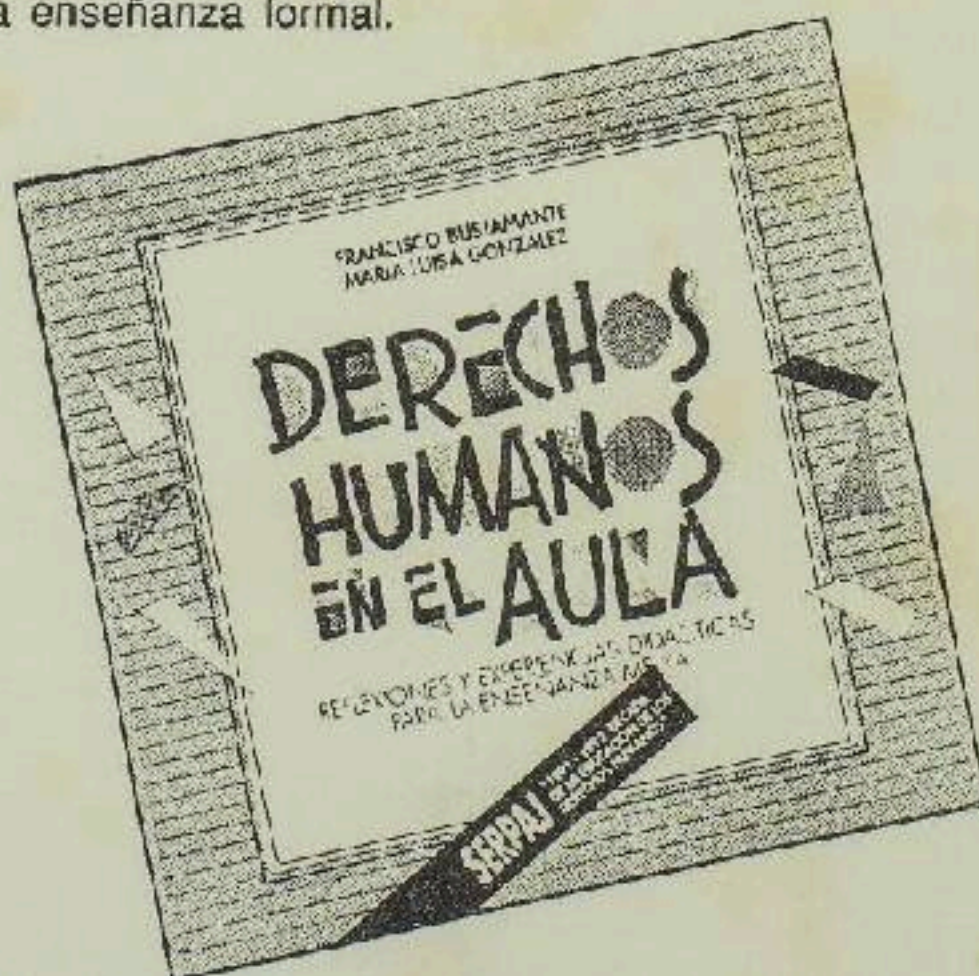
Un manual para la enseñanza de los Derechos Humanos

Este libro nace del deseo de compartir lo más ampliamente posible la experiencia de trabajo del equipo educativo del Servicio Paz y Justicia—Uruguay.

Una labor sistemática que desde 1986 se ha materializado en la realización de talleres de capacitación de educadores de primaria y secundaria y en la publicación de la revista *Educación y Derechos Humanos*. A través de ambos medios hemos llegado a miles de personas sensibles, concientes y deseosas de que la escuela y liceo contribuyan a que se respete y promueva la dignidad humana. Son ellos un magnífico personal que más que colaboradores de «nuestra» tarea son los protagonistas de una maravillosa iniciativa que sienten suya, hacer que los Derechos Humanos entren con nombre y apellido y por la puerta grande de la enseñanza formal.

Pero sabemos que esto no se logrará si estos desvelos sólo se encarnan en un puñado de docentes.

Con estas páginas quisimos que se multiplicara la tarea iniciada; el material humano capacitado está transformando sus prácticas, ahora es necesario alcanzar a un público cada vez mayor hasta llegar a un momento en que todos los implicados en la educación en nuestro país, autoridades, docentes, estudiantes, padres, reconozcan a los derechos humanos como una actividad cotidiana que nutre sistemáticamente los planes y programas de estudio.



La presentación pública del libro tendrá lugar el miércoles 29 de abril a las 18:30 hs. en la sede del Instituto Nacional del Libro (San José casi Gutiérrez Ruiz).

Desde una perspectiva educativa, los 500 años del «descubrimiento» y conquista de América plantean al educador preocupado por los derechos humanos dos desafíos centrales. Uno de ellos orientado hacia el pasado, consiste en formar en los educandos la conciencia cabal de lo que dicho proceso histórico supuso en términos de sometimiento y destrucción de los pueblos y culturas originarios del continente americano. Al igual que en el caso de otros terribles acontecimientos de la historia de la humanidad como lo fueron el genocidio de los judíos por los nazis o las desapariciones masivas durante las dictaduras latinoamericanas, es tarea fundamental cultivar la memoria colectiva de la humanidad para que dichas atrocidades nunca más vuelvan a producirse.

El otro desafío, más orientado hacia el futuro, consiste en educar para el respeto y la comprensión de las culturas y naciones diferentes de la propia y para la cooperación y convivencia pacífica entre los pueblos. Se trata en este caso de cultivar la capacidad para comprender al otro diferente, para ponerse en su lugar y asumir su visión sobre la realidad y su forma de vida.



Servicio
Paz y Justicia

