Red de Apoyo
por la Justicia y la Paz

Curso de formación en derechos humanos para docentes

Curso de formación en derechos humanos para docentes

Primera edición, Caracas, octubre de 2006

Producción
Red de Apoyo por la Justicia y la Paz

Este curso fue ideado, diseñado y compilado por:
Pablo Fernández Blanco

Colaboraron en esta producción:
Ileana Ruiz de Mujica
Maikert González
Soraya El Achkar
Manuel Gándara

Coordinación de edición
Helena Maso

Corrección de textos
Helena González
Katty Salerno

Diseño y diagramación
+o

Ilustraciones
Tomadas de las obras de Francesco Tonucci (Frato) tituladas "Cómo ser niño". Red Editorial Iberoamericana, S.A., Buenos Aires, 1995 y "Con ojos de niño" en "Cuadernos de Educación", Nº 120, Coop. Laboratorio Educativo. Caracas, 1984.

Fotografías
Leynis Pelayo de Fernández
Archivo fotográfico del Instituto Cecilio Acosta (ICA)

Impresión
Plasarte, c.a.

450 ejemplares

Hecho el depósito ley
Depósito Legal If 91220063003610
ISBN 980-66380-14-X

Red de Apoyo por la Justicia y la Paz
Parque Central, Edificio Caroata, Nivel Oficina 2, Ofic. 220
Caracas D.C., República Bolivariana de Venezuela
Apartado Postal 17.476, Parque Central, Caracas, 1015-A
Telefax: (58-212) 574.1949 / 574.8005
Correo electrónico: redapoyo@cantv.net
Página web: www.redapoyo.org

La Red de Apoyo por la Justicia y la Paz es una organización no gubernamental, sin fines de lucro, dedicada a la defensa y promoción de los Derechos Humanos.

Este material puede ser reproducido y distribuido gratuitamente citando la fuente original.

Esta publicación es posible gracias al apoyo solidario de:
Ministerio de Educación y Deportes, Pan para el Mundo, Comisión Europea, Alboan, Diputación de Guipúzcoa y Unicef.

"El contenido de este documento es responsabilidad exclusiva de la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz y en modo alguno debe considerarse que refleja la posición de la Unión Europea y Unicef".

"Este curso cuenta con la aprobación de la Dirección de Currículo y Planificación Educativa, Dirección de Formación Permanente y Supervisión y el Instituto Bolivariano de Investigación y Desarrollo Educativo del Ministerio de Educación y Deportes."

"Esta publicación ha sido producida en el marco del Convenio Interinstitucional Ministerio de Educación y Deportes - Unicef - Red de Apoyo por la Justicia y la Paz, para la formación de docentes en derechos humanos".

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES
¡Educación de Calidad para todos!
Dirección de Formación Permanente y Supervisión

unicef

Brot für die Welt
Bread for the world
Pain pour le monde
Pan para el Mundo
Pão para o Mundo
Federal Republic of Germany
République Fédéral d´Allemagne
República Federal de Alemania
República Federal de Alemanha

ALBOAN

Gipuzkoako Foru Aldundia
Diputación Foral de Gipuzcoa

Índice de contenido

Presentación al “Curso de formación en derechos humanos para docentes” 5

VII
Protección de los derechos de la infancia: "El buen trato infantil" 17
Lecturas Complementarias 25
Hagamos valer nuestros derechos 27
Los derechos en acción. Herramientas para educar y formar en y para los derechos humanos de los niños, niñas y jóvenes 45
El ABC de la convivencia. Orientaciones para el trabajo en aula 75
¿Cómo nace un paradigma? 79
Convención internacional de los derechos de los niños y niñas
Derechos consagrados en la Convención 81

VII
Inclusión, género y educación en derechos humanos 83
Lecturas Complementarias 95
El género en el análisis de la violencia: más allá de la violencia sexual 97
Patas arriba: la escuela del mundo al revés 105
Sepa por qué usted es machista 107
¿Qué es el género? 109
Huellas de la trata negrera 117

IX
Resolución de conflictos en la vida escolar 133
Lecturas Complementarias 149
Mediación de conflictos en instituciones educativas 151
Resolución de conflictos en las escuelas 155
Exploración de la dinámica del poder en la resolución de conflictos 179
Resolución de conflictos 183

X
Estrategias metodológicas aplicables a la educación en derechos humanos 207
Lecturas Complementarias 217
Introducción al juego 219
Educación popular en derechos humanos: 24 guías de actividades participativas para maestros y facilitadores 239

Presentación al “Curso de formación en derechos humanos para docentes”

Curso de educación en derechos humanos para docentes

«La educación debería inspirarse en los fines y propósitos de la Carta de las Naciones Unidas, la Constitución de la Unesco y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que declara: "La Educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto a los Derechos Humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos.»

Principios Rectores, Nº 3. *Recomendaciones sobre la Educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la Educación en Derechos Humanos y las libertades fundamentales.* Unesco, 18ª reunión, París 19 de noviembre de 1974.

Justificación

La educación en y para los Derechos Humanos, entendida como propuesta educativa específica relacionada con el desarrollo de la personalidad y la valoración de la dignidad humana, no es algo nuevo, aunque constituye una "novedad" su incorporación más formal y efectiva en algunos de nuestros países. Diversos autores y autoras han intentado definir lo que implica la educación en derechos humanos (EDH), entendiendo que es un concepto dinámico que se va enriqueciendo permanentemente y que encuentra sus raíces en las experiencias de educación popular desarrolladas en el continente americano a partir de la década de los años sesenta. Sin embargo, la mayoría coincide en afirmar que la EDH puede definirse como un conjunto de acciones destinadas a la apropiación, por parte de la persona, de conocimientos, valores, procedimientos y actitudes con el objeto de fortalecer el respeto a los derechos humanos y las libertades de los seres humanos. La EDH se orienta al desarrollo pleno de la personalidad partiendo del concepto de dignidad humana como asidero de toda su propuesta educativa.

A estas características enunciadas previamente podemos agregar otras aportadas por documentos oficiales de las Naciones Unidas y que apuntan a definir la educación en derechos humanos como un proceso de promoción de la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos nacionales, étnicos, lingüísticos y religiosos. La EDH apunta además a:

- facilitar la participación de las personas en la vida democrática de sus países, en el marco de sociedades donde impere el estado de derecho y de justicia;
- fomentar la paz activa;
- promover un desarrollo centrado en la persona y la justicia social (véase ONU, 25/10/2004 - A/59/525).

Tal como lo define Amnistía Internacional (tomado de la página web: http://web.amnesty.org/pages/hre-intro-esl), podemos agregar que la Educación en Derechos Humanos:

- Reconoce la universalidad e indivisibilidad de los derechos humanos
- Incrementa el conocimiento y la comprensión de los derechos humanos
- Capacita a las personas para que reclamen sus derechos
- Ayuda a las personas a utilizar los instrumentos legales concebidos para proteger los derechos humanos
- Utiliza una metodología interactiva y participativa para el desarrollo de actitudes de respeto para los derechos humanos
- Desarrolla las aptitudes precisas para defender los derechos humanos
- Integra los principios de los derechos humanos en la vida cotidiana
- Crea un espacio para el diálogo y el cambio
- Fomenta el respeto y la tolerancia

El Plan de acción para la Primera etapa (2005 – 2007) del Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos lo plantea en estos términos: "La comunidad internacional ha expresado cada vez más el consenso

de que la educación en derechos humanos contribuye decisivamente a la realización de los derechos humanos. La Educación en Derechos Humanos tiene por objeto fomentar el entendimiento de que cada persona comparte la responsabilidad de lograr que los derechos humanos sean una realidad en cada comunidad y en la sociedad en su conjunto. En este sentido, contribuye a la prevención a largo plazo de los abusos de derechos humanos y los conflictos violentos, a la promoción de la igualdad y el desarrollo sostenible y al aumento de la participación de las personas en los procesos de adopción de decisiones dentro de los sistemas democráticos, según se establece en la resolución 2004/71 de la Comisión de Derechos Humanos. [...] En muchos instrumentos internacionales se han incorporado disposiciones relativas a la Educación en Derechos Humanos, particularmente la Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13), la Convención sobre los Derechos del Niño (artículo 29), la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (artículo 10), la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (artículo 7) y la Declaración y Programa de Acción de Viena (Part I, párrs. 33 y 34 y Part II, párrs. 78 a 82), así como en la Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, celebrada en Durban (Sudáfrica)" (ONU-Organización de las Naciones Unidas 25/10/2004 - A/59/525).

En el marco de las Naciones Unidas, los diversos Estados latinoamericanos han venido asumiendo compromisos diversos en lo referente a incorporar la Educación en y para los Derechos Humanos (EDH) en el currículum escolar. Así pues, los países miembros de la Unesco, entre ellos Venezuela, en su 44º Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 1994) establecían su disposición de "dar como fundamento a la educación principios y métodos que coadyuven al desarrollo de la personalidad de los alumnos, estudiantes y adultos respetuosos de sus semejantes, y determinados a fomentar los Derechos Humanos, la democracia y la paz" (Unesco, 1995a).

Igualmente plantea que los Estados miembros están decididos a "recabar la cooperación de todos los posibles interlocutores que estén en condiciones de ayudar al personal docente a vincular más estrechamente el proceso educativo a la vida social real y transformarlo en práctica de la tolerancia, de la solidaridad y del respeto de los Derechos humanos" (ibídem: Unesco 1995a, punto 3, ordinal 3.2).

Dicha Declaración se complementó con un Plan de Acción integrado, el cual propone que "Debería alentarse la participación activa de las organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales en la aplicación del mismo" (Unesco 1995b, punto IV, ordinal 41) lo cual da cabida a la participación de la sociedad civil en aquellos procesos que la involucran directamente y de los cuales, sin embargo, muchas veces es sólo mera espectadora y receptora pasiva.

Posteriormente, en el marco de la VII Conferencia Iberoamericana de Educación, realizada en Mérida (Venezuela), los ministros de Educación de los países participantes, expresaron con claridad en su declaración final la intención de que las acciones pedagógicas orientadas a la formación ética y valora debían manifestarse en la promoción de acciones de carácter local y regional orientadas por principios éticos de carácter global y universal, y entre ellos fundamentalmente los derechos humanos (Conferencia Iberoamericana de Educación, 1997).

De igual manera los representantes de los gobiernos en materia de educación manifestaron la convicción de que el fortalecimiento de la democracia, el respeto, la defensa y promoción de los derechos humanos , requiere desde el Estado políticas y acciones de orden socio-económico que posibiliten a los ciudadanos y ciudadanas satisfacer sus necesidades básicas superando esquemas de inseguridad, violencia, impunidad y corrupción. En el campo de la educación, específicamente, estas políticas y acciones no deben afectar sólo a la escuela sino a todos los sectores de la sociedad en su conjunto (ibídem).

Esta labor entonces implica el accionar participativo de la escuela, organizaciones po-

líticas, la familia, las comunidades organizadas, los medios de comunicación social, las organizaciones no gubernamentales, las iglesias y otros sectores sociales, a fin de construir consensos éticos mínimos fundamentados en los derechos humanos. Se impone la necesidad lógica de destinar recursos suficientes para el impulso de proyectos de investigación en torno a la formación en valores morales, democracia, derechos humanos y paz, que viabilicen su aplicabilidad.

Para concretar estos enunciados se hace apremiante la asunción de compromisos políticos claros y precisos por parte de los estados a fin de garantizar, mediante la elaboración de planes nacionales de acción, la incorporación efectiva de la Educación en Derechos Humanos (EDH) en los sistemas educativos mundiales, especialmente los latinoamericanos y en concreto el venezolano, para lo cual los aportes de las ONG y las organizaciones de base comunitaria son esenciales.

Solamente una educación que tome como principios rectores de su política la comprensión, el respeto de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones y modos de vida; el reconocimiento de la creciente interdependencia mundial de los pueblos y naciones; el conocimiento de los derechos y deberes de las personas, grupos sociales y naciones; la comprensión de la necesidad de la solidaridad y la cooperación internacionales; y la disposición de participar en la búsqueda de soluciones a los problemas de la comunidad, del país y del mundo entero, podrá garantizar la formación de ciudadanos plenamente preparados para perpetuar la vida democrática en nuestro continente.

Por todo esto, la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz, consciente de la misión que le compete como organización no gubernamental de derechos humanos, comprometida con la transformación educativa en Venezuela, ha elaborado esta propuesta programática de formación de educadores y educadoras en derechos humanos. Dicha propuesta busca llevar a los educadores y educadoras de Venezuela aportes prácticos y elementos teórico-metodológicos que puedan contribuir para que reconstruyan sus prácticas educativas cotidianas conjuntamente con sus alumnos y alumnas, orientándolas decididamente hacia una formación valórica cimentada en actitudes y conductas coherentes con el respeto por los derechos humanos de todas las personas. Teniendo presente los numerosos diagnósticos que hablan de una realidad socio-educativa gravemente afectada en Venezuela, nuestra propuesta no hace más que responder a una de las necesidades más apremiantes dentro de ese contexto: rescatar la dimensión ética de la educación desde la formación valoral de los niños, niñas y jóvenes de Venezuela, y para ello iniciando el proceso por la formación de las y los educadores que tienen la misión de orientar y conducir ese proceso.

Este proyecto educativo fue presentado y aprobado por parte de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), para incorporarlo como curso de **aprobación**, a través de los ensayos que coordina el Centro de Experiencias para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) de dicha universidad, habida cuenta de que en el marco de la actual transformación educativa en curso en el país, recae sobre las universidades parte importante de la responsabilidad fundamental en cuanto a la actualización y formación permanente de las y los docentes.

De igual manera este curso ha sido acreditado por el Ministerio de Educación y Deportes (MED), a través de la Dirección de Formación Permanente y Supervisión, a lo largo de los años en que se ha venido realizando como parte de los convenios interinstitucionales entre el MED y la Red de Apoyo.

Vale recordar que esta propuesta educativa se enmarca en la ejecución de lo establecido por la Resolución del Ministerio de Educación N° 1484, de fecha 8 de octubre de 1997 (publicada en gaceta Oficial 36.312 del 14 de octubre de 1997) relativa a la "Educación en Valores y Derechos Humanos", la cual establece la competencia de las ONG de derechos humanos para asesorar, orientar y apoyar la labor del Ministerio de Educación venezolano en esta materia. También buscamos con esta propuesta dar un aporte al cumplimiento del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (cuya primera etapa abarca el período 2005 – 2007), ya mencionado anteriormente, el cual fue aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Algunos rasgos importantes de este nuevo plan son los siguientes:

a) Contribuir a forjar una cultura de derechos humanos.

b) Promover el entendimiento común, sobre la base de los instrumentos internacionales, de los principios y metodologías básicos para la educación en derechos humanos.

c) Asegurar que la educación en derechos humanos reciba la debida atención en los planos nacional, regional e internacional.

d) Proporcionar un marco colectivo común para la adopción de medidas a cargo de todos los agentes pertinentes.

e) Ampliar las oportunidades de cooperación y asociación en todos los niveles.

f) Aprovechar y apoyar los programas de educación en derechos humanos existentes, poner de relieve las prácticas satisfactorias, dar incentivos para continuarlas o ampliarlas y para crear prácticas nuevas.

Estos rasgos generales del plan no se reducen al período 2005 - 2007, y exigen una constante revisión y contextualización en el tiempo con la finalidad de desarrollar las estrategias más idóneas que favorezcan la Educación en Derechos Humanos en los años subsiguientes. Para ello el plan define unos Principios rectores de las actividades de educación en derechos humanos, los cuales recogemos a continuación:

"Las actividades educativas comprendidas en el nuevo programa mundial tendrán por objeto:

a) Promover la interdependencia, la indivisibilidad, y la universalidad de los derechos humanos, incluso los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, así como el derecho al desarrollo.

b) Fomentar el respeto y la valoración de las diferencias, así como la oposición a la discriminación por motivos de raza, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, condición física o mental, etc.

c) Alentar el análisis de problemas crónicos e incipientes en materia de derechos humanos, en particular la pobreza, los conflictos violentos y la discriminación, para encontrar soluciones compatibles con las normas relativas a los derechos humanos.

d) Dotar a las comunidades y a las personas de los medios necesarios para determinar sus necesidades en materia de derechos humanos y velar por su satisfacción.

e) Inspirarse en los principios de derechos humanos consagrados en los distintos contextos culturales, y tener en cuenta los acontecimientos históricos y sociales de cada país.

f) Fomentar los conocimientos sobre instrumentos y mecanismos para la protección de los derechos humanos y la capacidad de aplicarlos a nivel mundial, local, nacional y regional.

g) Utilizar métodos pedagógicos participativos que incluyan conocimientos, análisis críticos y técnicas para promover los derechos humanos.

h) Fomentar entornos de aprendizaje y enseñanza sin temores ni carencias, que estimulen la participación, el goce de los derechos humanos y el desarrollo pleno de la personalidad humana.

i) Favorecer que los y las estudiantes, en su vida cotidiana, participen en un diálogo sobre los medios para transformar los derechos humanos, de la expresión de normas abstractas, a la realidad de sus condiciones sociales, económicas, culturales y políticas" (ONU-Organización de las Naciones Unidas, (25/10/2004 - A/59/525).

Asumimos así con nuestra propuesta los postulados del Plan de Acción Integrado de la Unesco, de 1995, en el cual se expresa textualmente: "La formación del personal en todos los niveles del sistema educativo —docentes, planificadores, administradores, formadores de docentes— debe comprender la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. Esta formación inicial y permanente y la readaptación profesional requieren la creación y aplicación in situ de metodologías, así como la observación de experiencias y la evaluación de sus resultados. Para realizar con éxito sus tareas, los centros de enseñanza, las escuelas normales y los encargados de programas de educación no formal deben procurar obtener la ayuda de personas con experiencia en los campos de la paz, los derechos humanos y la democracia (políticos, juristas, sociólogos y psicólogos) y de las ONG especializadas en derechos humanos..." (Unesco 1995b).

Bibliografía

Conferencia Iberoamericana de Educación (1997) Declaración Final de Mérida (Venezuela).

ONU-Organización de las Naciones Unidas (25/10/2004 - A/59/525) Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos. Plan de acción para la Primera etapa (2005 – 2007). El plan de acción puede ser revisado íntegramente en la página web: http://www.ohchr.org/english/issues/education/training/programme.htm

Unesco (1995a) Declaración de la 44º Conferencia Internacional de Educación (ratificada en la Conferencia General de la Unesco en su 28º reunión). París, noviembre 1995.

Unesco (1995b) Plan de Acción integrado sobre Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia (aprobado en la conferencia general de la Unesco. París, noviembre 1995).

Características generales del Curso de formación en derechos humanos para docentes

OBJETIVO GENERAL

- Formar a educadores y educadoras en materia de educación en derechos humanos (EDH).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- **Identificar** los elementos conceptuales que definen y caracterizan a los derechos humanos.
- **Reconocer** la importancia de los DD.HH como valores universales y fundamentales de la persona humana.
- **Analizar** los derechos humanos desde su perspectiva histórica.
- **Propiciar** en quienes participan un acercamiento crítico a las nociones de ética y moral.
- **Revisar** el papel del docente en la educación moral.
- **Reconocer** la importancia de los instrumentos jurídicos de protección de los DD.HH para la defensa y promoción de los mismos, con énfasis en los derechos de la niñez y adolescencia.
- **Identificar** los derechos humanos reconocidos en la carta Magna venezolana.
- **Analizar** las características de los instrumentos jurídicos de protección de los derechos humanos aplicables a la EDH.
- **Reconocer** la importancia de incorporar los DD.HH en los diseños de planificación escolar.
- **Facilitar** insumos metodológicos para la elaboración de proyectos de enseñanza- aprendizaje que incorporen adecuadamente los derechos humanos como componente del proceso formativo.
- **Identificar** las concepciones prevalecientes de lo que es la disciplina y cómo se manifiestan en nuestras prácticas educativas.
- **Analizar** los principios y características de la disciplina voluntaria como expresión de una disciplina acorde con el respeto a los derechos humanos.
- **Definir** criterios y propuestas para la transformación efectiva de las prácticas disciplinarias escolares contrarias a los DD.HH.
- **Reafirmar** el sentido de la autoridad entendida como servicio.
- **Reconocer** las relaciones de poder que inciden en nuestro ejercicio de la autoridad.
- **Establecer** los principios fundamentales de la autoridad comprendida desde la educación en derechos humanos.
- **Reflexionar** sobre los postulados del buen trato como medio para garantizar la ciudadanía de niñas, niños y adolescentes.
- **Erradicar** de la educación las prácticas discriminatorias por cuestión étnica.
- **Evidenciar** la discriminación por género en la sociedad venezolana y particularmente en las prácticas escolares.
- **Asumir** la perspectiva de género en el trabajo escolar.
- **Valorar** el conflicto como oportunidad de desarrollo personal y colectivo.
- **Clarificar** los elementos conceptuales básicos relacionados con la transformación pacífica de conflictos y la creación de una cultura de paz en la dinámica escolar y comunitaria.
- **Aplicar** técnicas y procedimientos de transformación no violenta de conflictos.
- **Identificar** diversas estrategias educativas aplicables a la educación en derechos humanos desde la escuela, utilizando los recursos propios de la dinámica escolar.
- **Valorar** el juego y las artes como estrategias de educación en derechos humanos.

CONTENIDOS

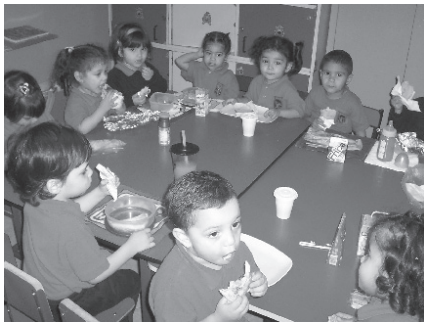
- Concepto de derechos humanos.
- Características de los derechos humanos.
- Historia de los derechos humanos.
- Nociones de ética y moral.
- Fundamento antropológico de lo moral.
- Dilemas morales.
- El pluralismo moral como fenómeno.
- La ética mínima como alternativa.
- Indoctrinación y educación moral.
- Conceptos básicos sobre derecho interno y derecho internacional de los DD.HH.
- Instrumentos normativos aplicables a la educación en derechos humanos.
- El diagnóstico de la realidad como principio de la planificación educativa.
- Transversalidad y derechos humanos.
- Planificación escolar y derechos humanos en el diseño curricular vigente.
- Proyectos de aprendizaje y unidades de clase.
- Concepto de Disciplina voluntaria.
- Características de la disciplina voluntaria.
- Psicología evolutiva y disciplina.
- Autoridad, poder y cultura escolar.
- Virtudes del educador o educadora autoridad.
- La autoridad como función y como valor.
- El diálogo como condición de autoridad.
- Las cuatro tareas de la autoridad: pedagógica, ética, psicológica y política.
- Buen trato.
- Elementos para la promoción del buen trato y principios de aplicación.
- Género y sexo. Categorías de análisis y comprensión de la discriminación por género.
- Manifestaciones culturales de la discriminación por géneros
- La violencia intrafamiliar.
- Estrategias para superar la discriminación por género.
- Definiciones de conflicto y problema.
- Comprensión de las características del conflicto (orígenes, tipos, creencias, fuentes, posturas).
- Vinculación entre conflictos y poder. Tipos de liderazgo.
- Posibles roles del educador como líder ante el conflicto.
- Desarrollo de destrezas para la trasformación pacífica de conflictos. Valoración de la comunicación, el pensamiento lateral y la creatividad en la resolución de conflictos.
- Niveles de intervención en la transformación de conflictos: negociación, facilitación, mediación, arbitraje.
- Ejercitación en procedimientos y técnicas para la transformación de conflictos.
- Estrategias educativas: El juego cooperativo, la literatura (prosa, poesía) y la música.

EJES TRANSVERSALES DEL CURSO

- Derechos de la infancia y adolescencia.
- Diversidad y No discriminación.
- Género.
- Cultura de Paz.

IDEAS FUERZA DEL CURSO

- Los educadores y las educadoras, por su rol social fundamental, deben ser vanguardia en la promoción y defensa de los derechos humanos.
- La escuela (y por ende las y los educadores) debe generar en los niños, niñas y jóvenes las experiencias iniciales de vida democrática, formación ciudadana y vivencia de los derechos humanos.



- El educador y la educadora debe regirse en todo momento por principios y actitudes coherentes con los derechos humanos. El modelaje de dichos principios y actitudes es el elemento fundamental en el proceso de educar en derechos humanos.

DESTINATARIOS

- Docentes en ejercicio de instituciones educativas oficiales y privadas.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Las estrategias son participativas, favoreciendo el intercambio de experiencias, el diálogo de saberes, la integración grupal y la construcción colectiva, facilitada por la dinámica propia de los talleres.

Se utilizan como estrategias fundamentalmente:

- Juegos cooperativos para favorecer la integración y la reflexión sobre las prácticas.
- Dinámicas grupales.
- Estudio de casos y desarrollo de ejercicios.
- Video – Foros.
- Presentaciones por medios audiovisuales.
- Materiales bibliográficos variados para ser analizados.
- Análisis de legislaciones nacionales e internacionales relacionadas con la educación en derechos humanos.
- Socialización de experiencias.

DURACIÓN TOTAL DEL CURSO

100 horas.

- 60 horas presenciales (correspondientes a los 10 talleres).
- 40 horas de trabajo en la ejecución de proyectos y/o lectura y análisis de material bibliográfico asignado.

La distribución del tiempo por taller responde al siguiente criterio:

- Conceptos básicos de derechs humanos. (5 horas)
- Instrumentos jurídicos de protección de los derechos humanos que fundamentan la EDH (CRBV, LOPNA, LOE y Documentos de ONU). (5 horas)
- Planificación de proyectos de aprendizaje y EDH. (10 horas)
- Ejercicio de la disciplina voluntaria. (5 horas)
- Autoridad y poder en la escuela. (5 horas)
- Protección de los derechos de la infancia: El buen trato infantil. (5 horas)
- Inclusión, género y educación en derechos humanos (5 horas)
- Resolución de conflictos en la vida escolar (10 horas)
- Estrategias metodológicas variadas para la EDH (5 horas)

MECANISMOS DE EVALUACIÓN

La evaluación del curso se realiza mediante:

- La elaboración y ejecución de un proyecto educativo por parte de cada participante o grupo de participantes, que integre la perspectiva de la educación en derechos humanos de modo transversal.
- Presentación de trabajos elaborados con sus alumnos y alumnas en los que se manifieste la integración de la temática de los derechos humanos en las prácticas escolares cotidianas.
- La presentación de síntesis de textos bibliográficos de apoyo entregados en cada taller.
- El grado de participación en los talleres y responsabilidad en el desarrollo de las actividades asignadas.
- La elaboración de artículos de opinión y reflexiones que, desde diversas perspectivas, refieran a la función del educador y educadora como defensores de los derechos humanos.

CONSIDERACIONES IMPORTANTES

El curso exige el empeño permanente por la formación. En este sentido, cada participante:

- Debe seleccionar sobre la base de un diagnóstico serio y confiable la temática de su proyecto a trabajar durante el curso. Lo puede desarrollar conjuntamente con otras personas de su institución educativa.
- Debe ir aplicando las herramientas educativas que va adquiriendo y reflexionar sobre su práctica para socializarla y mejorarla.
- Debe cumplir con las horas asignadas de dedicación para la lectura del material bibliográfico y la ejecución de su proyecto. Estas actividades serán controladas en cada sesión del curso.
- Se debe hacer todo el esfuerzo posible por llegar puntual a los talleres, por modelaje de valores y considerando que se dedicará un espacio breve en el inicio del taller para la revisión de proyectos y compromisos de lectura y trabajo.
- En cada sesión debe entregar los trabajos y/o síntesis de las lecturas asignadas, para ser revisadas y evaluadas.

- En el Programa de Educación para la Dignidad de la Red de Apoyo se podrán realizar consultas sobre inquietudes o preocupaciones en relación a los proyectos, lecturas o trabajos asignados.
- Hará el esfuerzo necesario en asistir a las sesiones extraordinarias que puedan surgir eventualmente .
- Hará el esfuerzo de asistir a todas las sesiones de trabajo, pues con la inasistencia al 20% de las mismas (2 sesiones) perderá derecho a su certificación.
- Normas del grupo: el grupo de participantes tiene derecho a fijar normas de convivencia y funcionamiento que faciliten el proceso grupal de formación.

Red de Apoyo
por la Justicia y la Paz

Curso de formación en derechos humanos para docentes

Protección de los derechos de la infancia: "El buen trato infantil"

Mano de obra

Eduardo Galeano. *Bocas del tiempo,* 2004.

Mohammed Ashraf no va a la escuela.

Desde que sale el sol hasta que asoma la luna, él corta, recorta, perfora, arma y cose pelotas de fútbol, que salen rodando de la aldea paquistaní de Umar Kot hacia los estadios del mundo.

Mohammed tiene once años. Hace esto desde los cinco.

Si supiera leer, y leer en inglés, podría entender la inscripción que él pega en cada una de sus obras: Esta pelota no ha sido fabricada por niños.

OBJETIVO

- Reflexionar sobre los postulados del buen trato como medio para garantizar la ciudadanía de niñas, niños y adolescentes.

CONTENIDOS

- Buen trato.
- Elementos para la promoción del buen trato.
- Principios de aplicación.

ACTIVIDADES

- Juego cooperativo inicial para reflejar valores de convivencia.
- Juego en parejas: "Personas y cosas". Analicemos el valor del respeto y el reconocimiento, como mecanismos de prevención de la violencia.
- *Collage*: ¿Qué hace a los niños y niñas felices? Analicemos los contenidos de la Convención de los Derechos del Niño (Papel de trabajo nº 1).
- El túnel de los afectos: apreciemos la importancia de la expresión de los afectos y estímulos como elemento imprescindibles de Buen Trato.
- Cuentos que nos ayudan a pensar/sentir: leemos y comentamos una serie de cuentos que nos plantean interesantes situaciones que afectan a los niños y niñas (Papel de trabajo nº 2).

DURACIÓN

5 horas.

RECURSOS

- Material de desecho, papel bond, colores y marcadores, pega, tijeras.
- Textos de los cuentos.
- Texto de la Convención de los Derechos del Niño.

BIBLIOGRAFÍA

- "Hagamos Valer nuestros derechos" (Lilian Montero, Cecodap)
- "Los derechos en acción". Herramientas para educar y formar en y para los derechos humanos de los niños, niñas y jóvenes. (Lilian Montero, Cecodap, 1996).
- ABC Convivencia: orientaciones para el trabajo en aula. Maykert González Arveláez (2003).
- ¿Cómo nace un paradigma? Anónimo
- Convención internacional de los derechos de los niños y niñas. Derechos consagrados en la Convención.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- La Responsabilidad de tener Derechos. (Lilian Montero y Soraya Medina, 2000).
- Derechos a mi medida: viviendo y creciendo con Buen Trato. (Soraya Medina y Maykert González Arveláez, 2006).

ASIGNACIONES COMPLEMENTARIAS

- Elaborar un material divulgativo (folleto, tríptico, cartelera, guía, etc.) para difundir los derechos del niño y los mecanismos a utilizar ante un caso de maltrato infantil.
- Elaborar un cuadro comparativo, artículo por artículo, entre los derechos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la LOPNA.

Papel de trabajo Nº 1

Aspectos relevantes de la Convención de los Derechos del Niño.

Papel de trabajo Nº 2

Mis reflexiones sobre el cuento leído…

Notas

Notas

Red de Apoyo
por la Justicia y la Paz

Protección de los derechos de la infancia: "El buen trato infantil"

Lecturas Complementarias

Hagamos valer nuestros derechos

Lilian Montero. Cecodap

Presentación del proyecto "Juntos por Nuestros Derechos"

¿Por qué los niños, adolescentes y jóvenes deben ser los principales protagonistas en la promoción y defensa de sus derechos?

En primer lugar, porque la crisis económica y social que vive nuestro país, acompañada de las medidas de ajuste macroeconómico, ha incrementado los niveles de pobreza. El 80% de las familias vive en viviendas inadecuadas e inseguras, ubicadas en barrios que no cuentan con los servicios públicos básicos (agua potable, aseo urbano, centros de salud, educación, vías…); esto acompañado del alto porcentaje de desempleo, bajo salario y alto costo de vida que golpea a la población en general. Ante esta situación, los niños(as) son los más afectados(as): cada día aumenta la cantidad de niños(as) que no pueden estudiar por el costo tan elevado de la matrícula de inscripción y los útiles escolares; son innumerables los niños(as) que sufren desnutrición, enfermedades y muertes que pueden prevenirse con una política de salud adecuada; vemos cómo se da un aumento considerable de la mendicidad infantil, de niños trabajadores y, en general, de niños abandonados. Hay miles de niños indocumentados que no pueden continuar sus estudios por la imposibilidad de sacar su partida de nacimiento. Más del 60% de los niños(as) menores de 6 años no reciben atención por parte del Estado. Todo esto acompañado de una pérdida gradual de valores fundamentales como la tolerancia, el respeto a los demás, la solidaridad, la responsabilidad, la justicia, en lo cual ha jugado un papel preponderante los medios de comunicación social, en especial la televisión, niñera por excelencia de nuestras familias.

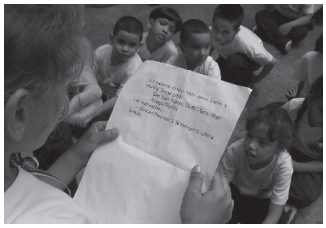
En segundo término, por primera vez los niños y niñas de todo el mundo cuentan con un instrumento jurídico internacional (la Convención sobre los Derechos del Niño) que además de definir derechos que se reconocen a todo ser humano, por ejemplo, la protección contra la tortura, el acceso a los servicios de salud, la libertad de expresión, puntualiza los derechos específicos de los niños. Algunos se refieren a situaciones o problemas que afectan de modo concreto a los niños, como la enseñanza primaria, el juego y la adopción, otros derechos tienen en cuenta las necesidades y los cambios propios de la niñez como el derecho a la protección en los conflictos armados y a no ser separados arbitrariamente de sus padres y otro aspecto importante es que la convención fue ratificada por nuestro país y en ese sentido crea obligaciones para Venezuela de hacer cumplir los derechos del niño.

En tercer y último lugar queremos enfatizar que la participación activa de los niños en la promoción y defensa de sus derechos es un **derecho** consagrado en la Convención, especialmente en los artículos 12 y 13.

Artículo 12

1. Los Estados partes en la presente convención garantizarán al niño que está en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afecten al niño, teniendo debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

2. Con tal fin, se dará en particular al niño la oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado de conformidad con las normas de procedimiento de la ley nacional.



Artículo 13

El niño tendrá derecho a la libertad de expresión, ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

¡Hagamos valer nuestros derechos!

Un manual para que podamos facilitar actividades donde los niños puedan conocer, expresar y divulgar sus derechos.

¿Qué es?

Es un manual en donde sugerimos algunas actividades a ser realizadas con niños, adolescentes y jóvenes para que conozcan, expresen, divulguen y defiendan sus derechos.

¿Cuál es su utilidad?

Es una propuesta que ponemos a la disposición de todos aquellos grupos y organizaciones que al igual que nosotros, están en la búsqueda de una mayor justicia y democracia para nuestro país, y muy especialmente a ustedes por haber optado por la promoción y defensa de los derechos del niño.

Es una herramienta de trabajo en la cual presentamos algunas ideas sencillas para que los niños(as) conozcan, expresen, divulguen y defiendan sus derechos.

Por razones metodológicas colocamos estos aspectos de una manera separada, pero sabemos que, en la práctica, son procesos interdependientes, que pueden darse simultáneamente porque forman parte de una única concepción del trabajo: *la promoción y defensa de los derechos en manos de los niños*.

Este manual es uno de los recursos que hemos creído conveniente para la puesta en marcha del proyecto "Juntos por Nuestros Derechos", con el cual pretendemos que los niños sean protagonistas en la promoción y defensa de sus derechos.

Las ideas aquí presentadas no son medios mágicos que darán los resultados esperados, sino en la medida en que sean utilizadas en forma dinámica e integrada a la vida cotidiana. Educar a los niños para que conozcan y defiendan sus derechos es ante todo un ejercicio permanente, un modo de vida a asumir en nuestros grupos, escuelas,… no sólo se logra a través de la transmisión de contenidos, sino especialmente a través de nuevas formas de relación y convivencia que implican diálogo, respeto y participación.

Es importante que los educadores, animadores… tengamos en cuenta la edad de los niños y la realidad que viven para la puesta en marcha de este manual. Recordemos que ninguna experiencia puede trasladarse mecánicamente; cada grupo hace su propio proceso.
En ese sentido este manual:

- No es un recetario en el que encontraremos todas las respuestas sin posibilidad de cambiar, modificar o añadir nada.
- No es un fin en sí mismo, es un medio para hacer que los niños conozcan, expresen, divulguen y defiendan sus derechos.
- No es para ser leído y aprendido de memoria, sin analizarlo y digerirlo, es para utilizarlo, vinculándose con nuestra práctica, aprovechando y aplicando lo que nos pueda ser útil.

¿Cómo sacarle provecho a este manual?

Puede ser utilizado como una referencia para:

- Planificar actividades que permitan a los niños conocer, expresar, divulgar y defender sus derechos.
- Aportar ideas para que los niños, adolescentes y jóvenes puedan convertirse en facilitadores de otros niños, adolescentes y jóvenes.
- Ser analizado, discutido y ampliado en talleres con docentes, animadores…
- Desarrollar una nueva concepción del niño y constatar sus capacidades para opinar y actuar en favor de sus derechos.
- Elaborar otros materiales.
- Ser utilizado en todas aquellas actividades en las cuales necesitemos contar con información y propuestas que estimulen nuestra imaginación, creatividad e iniciativa.

¿A quién va dirigido este manual?

A todas aquellas personas que participan o están interesadas en participar en programas o centros comunitarios de atención al niño:

- animadores comunitarios
- educadores o facilitadores populares
- madres, padres u otros familiares
- estudiantes universitarios, puericultores
- docentes, supervisores, técnicos

En otras palabras, es un recurso al servicio de todas aquéllas personas que creen en la capacidad de los niños como protagonistas en la promoción y defensa de sus derechos.

¿Cuál el su contenido?

El manual consta de cuatro partes:

Parte I

Nos permite ubicarnos en cuáles son los antecedentes de los derechos del niño, cuáles son los principios que deben orientar la reflexión y organización de los niños, adolescentes y jóvenes para la promoción y defensa de sus derechos. Encontramos también algunos puntos metodológicos a tener presentes en el desarrollo de actividades con los niños y una reflexión sobre cuál debería ser el papel del adulto (docente, animador, etc.) en la formación y organización de los niños, adolescentes y jóvenes.

Parte II

Nos precisa actividades para que los niños conozcan sus derechos. En este sentido se sugieren actividades de cómo hacer para realizar:

- Reflexiones permanentes sobre los derechos establecidos en la Convención.
- Lectura, comentarios y análisis de textos, cuentos, canciones y tiras cómicas.
- Investigaciones sobre la situación de los niños(as).
- Visitas a instituciones y/o personalidades vinculadas directamente con la atención de los niños(as).
- Identificar y comentar situaciones vinculadas a los derechos del niño.

Parte III

Desarrolla ideas para que los niños expresen y divulguen sus derechos. Proponemos actividades para:

- Incorporar la expresión libre como práctica cotidiana.
- Realizar narraciones orales o escritas a partir de propuestas imaginarias.
- Ambientar un rincón por los derechos del niño.
- Crear un buzón de denuncias, un periódico mural, un noticiero.
- Organizar foros o charlas coordinadas por los propios niños.
- Diseñar y elaborar periódicos o boletines, entro otros.

Parte IV

Aquí presentamos propuestas para que los niños(as) defiendan sus derechos y, en particular, ideas de cómo:

- Organizarse como grupos.
- Vincularse con otros niños(as) de la misma zona que estén desarrollando el proyecto.
- Realizar manifestaciones públicas en caso de violación de sus derechos.
- Conformar, en cada centro o grupo, una comisión de vigilancia y denuncia de la violación de los derechos.

Una formación para los derechos pero también para los deberes

Formarse para la participación y cooperación

La formación ética del niño(a) comienza desde el mismo momento que nace. La va adquiriendo en la vida cotidiana, a través de la relación que establece con las personas que lo rodean. A medida que crece y se desarrolla aprende de los modelos o ejemplos que le llegan por sus sentidos, adquiriendo los valores que determinan su comportamiento individual y social.

En este sentido, formar al niño o niña para la participación, es darle la posibilidad de hacerse presente con sus ideas, necesidades,

opiniones sobre los hechos o situaciones que lo afectan o involucran diariamente, tomando siempre en cuenta su edad, características socio culturales, etapa de desarrollo.

Formar al niño para la cooperación es posibilitar la puesta en práctica de valores democráticos, en los cuales el niño pueda relacionarse con otros respetando y haciéndose respetar como persona.

La formación para la participación y la cooperación es un proceso que debe responder a las posibilidades y características del niño en sus diferentes edades.

Responsabilizarse y comprometerse

De igual forma, el niño o niña debe, desde muy pequeño, entender que existen límites y "reglas de juego" que hay que respetar, límites que varían de acuerdo a la madurez del niño y a su proceso de desarrollo. La responsabilidad, o sea, la capacidad de responder a los compromisos personales y sociales, se debe practicaren todas las situaciones en las que el niño o niña participa o se involucra (hogar, escuela, comunidad, país).

Responsabilidad es, entonces, hacerse dueño de sí mismo, asumiendo conscientemente los compromisos personales y sociales.

¿Cuál es nuestra responsabilidad como adultos?

Estamos acostumbrados a que el aduto es el que sabe, resuelve, decide, organiza, ordena. Él tiene todas las respuestas para las preguntas. Los niños son los que no saben, los que debebn oír y obedecer.

Indudablemente hay muchas cosas que el adulto sabe y el niño no, y no podemos aspirar a que el niño descubra todo. Pero esa actitud de superioridad del adulto no estimula al niño a pensar sino a repetir.

Queremos reforzar el adulto como animador. Animar es dar vida; es preguntar, más que responder: es sugerir, más que decidir; es proponer, más que ordenar. El animador no es el que sabe, sino uno que ayuda al grupo a caminar y a la vez sigue con él realmente el mismo proceso; él también aprede, él también duda, él también expone su vida para ser compartida, él también se arriesga y se compromete.

La promoción y defensa de los derechos en manos de los niños es un proceso educativo, donde los niños tienen mucho que aportar, aun cuando no sepan leer, ni escribir y los adultos tienen mucho que aprender.

Esta es una invitación para que los adultos caminemos con los niños, aprendamos con ellos, nos comprometamos y actuemos con ellos. Es importante animar a los niños para que no asuman una actitud de recipiente vacío y pasivo, sino a ser sujeto pensante, activo y responsable. En este sentido, el método a utilizar tiene que ser diferente. No será tanto el expositivo, ni el de pura asimilación de contenidos, estará constituido por el diálogo y por múltiples formas de expresión que no se limitan al lenguaje verbal, sino que utilizan el lenguaje de todo el ser como comunicador. Por tanto, el teatro, la canción, el gesto, el sociodrama, el dibujo, la música, la poesía, la copla, el poema, etc. tienen aquí importante papel. (Ideas tomadas de "Animadores para el cambio social", p. 88).

La Convención nos presenta un nuevo concepto de ser niño que obliga a los adultos a una transformación, a un cambio de actitud con respecto a los niños. Este nuevo concepto relega al pasado la idea de que el niño no tiene opinión válida ante el adulto, que no puede expresarse ni organizarse, que sólo es un objeto de cantidad, atención y afecto.

Hoy día debemos considerar al niño y a la niña como sujetos en desarrollo que tienen ideas propias, necesidades específicas y que pueden generar formas de organización. Es necesario que respaldemos esta nueva concepción. Los niños (as) deben ser educados en la participación, en la libertad de expresarse sin miedo y temores. Es necesario que incorporemos a los niños(as) en la promoción y defensa de sus derechos, para que puedan ser adultos con mayores capacidades para pensar y actuar responsablemente.

El niño o la niña necesita reafirmar su identidad, sentir que es aceptado independientemente de su edad, color, sexo, nacionalidad, cultura o posición política de sus padres. Necesita que se le trate como lo que es tomando en cuenta su individualidad, sus necesidades, intereses y posibilidades físicas e intelectuales. De igual forma, el niño necesita

sentirse persona, que se le valore y se le tome en cuenta la percepción que tiene de su escuela, familia, comunidad, país. Los niños(as) no son una posesión de los adultos que deben estar a su disposición para hacer de ellos lo que quieran, sin importar sus sentimientos, necesidades, condición. Son seres humanos con derechos que deben ser promovidos, defendidos.

¿Dónde y cómo surge la defensa y promoción de los derechos del niño?

Como bien lo puntualiza la Consejería Presidencial para la defensa, protección y promoción de los Derechos Humanos de Colombia, la primera manifestación de la Comunidad de Naciones en torno a los problemas de la infancia se realizó en el año 1924 a través de lo que se conoce como la Declaración de Ginebra.

En el año 1946, terminada la segunda guerra mundial, se funda UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), para acudir en ayuda de los millones de niños y niñas desplazados y víctimas de la guerra.

El 20 de noviembre de 1959 la Asamblea General de las Naciones Unidas proclama la Declaración de los Derechos del Niño, en la que se promulga el principio "La humanidad debe al niño lo mejor que pueda darle" y sobre esa frase se desarrollan diez elementos para que los niños y las niñas puedan tener una infancia feliz y gozar en su propio bien y en el de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian.

Las Naciones Unidas declararon 1979 como el Año Internacional del Niño, para que todos los Estados revisaran los programas de bienestar de la infancia.

El 20 de noviembre de 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas adopta la Convención de los Derechos del Niño, la cual establece explícitamente la obligatoriedad y la responsabilidad de los Estados firmantes de poner todos los medios a su alcance para que los derechos enunciados se conviertan en realidad en cada país.

Los días 29 y 30 de septiembre de 1990 se realiza en las Naciones Unidas la Cumbre Mundial a favor de la Infancia en la que los dirigentes mundiales adoptan una Declaración sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del niño y un Plan de Acción para aplicar la Declaración en el decenio de 1990.

Conjuntamente con el desarrollo de los principios que protegen a la niñez, se ha estructurado paulatinamente un conjunto de normas internacionales de Derecho Humanitario y de Derechos Humanos que también se ocupan de la niñez y son aplicables a ella. Algunas, como los Convenios de Ginebra, las Convenciones de la Organización Internacional del Trabajo y los Pactos de Derechos Civiles y Políticos y sobre los Derechos Sociales, Económicos y Culturales son obligatorios para los Estados que los han ratificado.

¿Cuál ha sido el proceso en nuestro país?

En nuestro país se han ratificado las declaraciones internacionales anteriores y al hacerlo, se reconoce la obligación de respetar y de aplicar las normas que ellas contienen, así como de aceptar los mecanismos de control que para la vigencia de su aplicación se crearon.

La Convención, por ejemplo, entró a formar parte del régimen jurídico venezolano, porque fue suscrita por el gobierno y aprobada posteriormente por el Congreso (27-08-1990). De ahora en adelante los niños(as), adolescentes y jóvenes y las organizaciones no gubernamentales no sólo tenemos el derecho de exigir el cumplimiento de la Convención, sino también de acudir a instancias internacionales para denunciar cualquier forma de violación que se realice a la misma.

A nivel gubernamental

El 27 de mayo de 1991 los gobiernos de Venezuela y Colombia crearon comisiones y organismos de planificación para trabajar en el cumplimiento de los compromisos internacionales relativos a la infancia. Se trata de un proyecto de integración: cooperar para la protección de los niños.

En agosto de 1991 se realizó en Caracas la Conferencia Nacional sobre los Derechos del Niño, en la que el Estado venezolano ratificó su compromiso de asegurar el futuro de la infancia durante el próximo decenio, mediante un plan de acción aprobado por representantes de los distintos sectores del país. Se pro-

puso también convocar para agosto de 1992 a una segunda conferencia nacional en la que se revisaría el cumplimiento de los acuerdos suscritos el 29 de agosto.

A nivel no gubernamental

Desde los entes no gubernamentales se han dado muchos pasos para la puesta en marcha y vigencia de la Convención de los Derechos del Niño, en ese sentido se creó la Coordinadora de Organizaciones No Gubernamentales de Atención al Niño, que adelanta un conjunto de actividades recreativas, artísticas, culturales y formativas para que los niños conocieran y expresaran sus derechos. Esta experiencia en particular nos hizo reflexionar:

1. No se conocía la Convención de los Derechos del Niño y por lo tanto había muy poca experiencia de reflexión y acción tanto de los docentes-animadores como equipo, como con los niños, en relación a la temática de los derechos del niño.

2. Hace falta manejar métodos y actividades participativas para que los niños puedan conocer, valorar y actuar en favor de sus derechos.

3. Para que los niños puedan opinar, reflexionar y realizar acciones es preciso desarrollar un trabajo permanente, continuo de formación en la participación.

4. Los niños(as) no deben estar al margen de las acciones que se realicen en defensa de sus derechos. Es vital desarrollar un plan de acción permanente en la que los niños(as) puedan dar su aporte, decir su opinión, sugerir acciones, en vías a lograr un movimiento en defensa y promoción de los derechos, dirigido por los propios niños.

5. Realizar actividades y luego llamar a los niños para que expresen y realicen actividades que los adultos hemos definido sin consultar su opinión, contradice el espíritu de la Convención, en donde se explicita el derecho que tienen los niños y niñas a pensar, actuar, expresarse libremente y organizarse alrededor de situaciones que afecten su propia vida y la de su comunidad.

Es por eso que desde la Coordinadora de ONG de acciones para la promoción y defensa de los derechos de Atención al Niño queremos desarrollar un proyecto más permanente en el cual los niños, adolescentes y jóvenes puedan ser protagonistas en la promoción y defensa de sus derechos, a partir de las experiencias cotidianas que viven en su escuela, familia y comunidad. “Hagamos valer nuestros derechos” es un aporte en este sentido.

Algunas señales a tener presentes

1. Los únicos derechos no son los decretados. Los niños son capaces de expresar con palabras sencillas derechos que no aparecen contemplados en la Convención y que constituyen necesidades cotidianas para ellos.

2. Es necesario crear un clima de diálogo cuando reflexionamos los derechos con los niños(as), en el que respetemos los intereses e ideas de cada niño(a).

3. Desarrollar una metodología participativa en la que la comunicación, la cooperación y el trabajo en equipo predomine sobre el hacer individualista y competitivo.

4. Ir construyendo entre todos una dimensión comunitaria como expresión de una solidaridad responsable y transformadora.

5. Desarrollar paulatinamente un compromiso personal y grupal frente a la promoción y defensa de los derechos del niño.

6. Crear un ambiente que ofrezca a los niños condiciones para que puedan desarrollarse afectiva, intelectual, moral y organizativamente.

7. Desarrollar con los niños(as) una conciencia crítica en permanente contraste con la realidad y en especial con la vigencia o no de los derechos del niño.

8. La reflexión de los derechos del niño debe partir de actividades cercanas, amenas e interesantes (técnicas de dinámicas, juegos, cantos, preguntas sencillas que favorezcan la participación).

9. El debate y la confrontación de las opiniones es importante tenerlo presente, para ello es necesario generar constantemente un ambiente de confianza y valoración de los aportes de cada niño.

10. Es una propuesta cotidiana y permanente. Los derechos del niño no deben tratarse una sola vez, como motivo de un acto, una campaña; al contrario, deben penetrar la tota-

lidad de la vida de los niños, deben ser tema y conducta permanente de todas las vivencias.

11. La creatividad debe ser el motor para estimular la iniciativa, la solución de conflictos, las expresiones de solidaridad y afecto, la búsqueda de alternativas para solucionar problemas en el hogar, la escuela y la comunidad.

¿Cómo los niños y las niñas pueden conocer sus derechos?

Reflexión permanente sobre los derechos establecidos en la Convención

Utilidad

Crear en los niños destrezas para opinar, escuchar a sus compañeros y participar en conversaciones con naturalidad y confianza.

¿Cómo hacerlo?

Para reflexionar los derechos con los propios niños(as) es importante que combinemos la transmisión de la información con la vivencia personal. Debemos tratar de que cada niño(a) viva la reflexión que se realiza, la sienta, la descubra y sea capaz de comunicar la vivencia que se produjo en él, ella.

Para lograr esto es necesario:

- Seleccionar previamente el derecho y las posibles actividades que faciliten la reflexión. Ejemplo: Decidimos trabajar libertad de expresión y se nos ocurre hacerlo tapando la boca a unos niños y dejando a otros la posibilidad de hablar sobre cualquier tema libre.
- Generar un clima previo mediante algunos ejercicios de creación de confianza y cohesión del grupo. Por ejemplo: una buena motivación, un juego.
- Partir de una situación vivencial, una actividad concreta (un juego, una simulación o sociodrama, una demostración, etc.) en la que participen todos los niños(as). Lo mejor es que la actividad a realizar sea bastante espontánea y produzca mucha alegría.
- Iniciar la reflexión con preguntas sencillas, como:
  ¿Qué ha sucedido en la experiencia?
  ¿Cómo te has sentido?
  ¿Qué aprendiste?
- Generalizar la discusión poniendo en común las impresiones de cada uno para luego relacionar lo vivido y reflexionado con el derecho que se está trabajando.

Recurso

"Conociendo nuestros derechos" (Fuente: Tomado y adaptado de "Educación para la paz: una propuesta posible").

Lectura, comentario y análisis de una tira cómica, una canción, un cuento

Utilidad

- Desarrollar en los niños(as) cierta capacidad de análisis crítico.
- Acostumbrarlos a leer activamente.

¿Cómo hacerlo?

Análisis de una tira cómica (creada en ese momento o extraída de algún material...) de la cual surja discusión.

- Formar equipos.
- Entregar a cada equipo una tira cómica.
- Observar y leer cada una de las viñetas.
- Describir a cada uno de los protagonistas ¿Cuáles son sus características?
- Analizar cada cuadro:
  Actitud de los personajes ¿Qué hacen?
  Interpretación del mensaje de la leyenda ¿Qué significa eso?
  ¿Qué entienden ustedes? ¿Qué mensaje nos deja?
- Presentar al grupo historias que no tengan contenidos para que los niños(as) se lo incorporen.

Recursos

Tiras cómicas de Periquita, Henry (se les borra el contenido para que los niños las redacten).

Análisis o comentarios de una canción "donde se resalten valores"

- Enseñar y cantar la canción.
- Reflexionar
  ¿Qué nos dice la canción?
  ¿Qué nos está enseñando?
  ¿Qué derecho se puede escuchar en esta canción?
- Realizar dibujos sobre el contenido de la canción.
- Motivar e incentivar a la creación de canciones.

Recursos

Un ejemplo: La canción "Viva la gente" se puede adaptar con la participación de los niños y con contenidos que realcen los derechos del niño.

Análisis de cuentos

La calle es libre, por ejemplo.

- Leer el cuento.
- Reflexionar:
  ¿De qué trata el cuento?
  ¿Qué hacen los niños para lograr su parque?
  ¿Qué derecho defienden los niños(as) en este cuento?
  ¿Nos gustaría organizarnos así como lo hicieron estos niños(as)?
  ¿Qué no nos está gustando y quisiéramos mejorar?
- Si surgen ideas organizar un plan de acción:
  ¿Qué hacer?
  ¿Dónde?
  ¿Cuándo?
  ¿Con qué?
  ¿Cómo?
  ¿Quiénes y con quiénes?
  ¿Para qué?

Investigación permanente sobre los derechos de los niños

Utilidad

- Desarrollar en el niño(a) espíritu de investigación (conocer, indagar, experimentar).
- Sensibilizarlo sobre la necesidad de estar informado sobre situaciones que le concierne.

¿Cómo hacerlo?

- Formar equipos de trabajo.
- Hacer tarjetas que contengan cada una un derecho: educación, salud, nacionalidad, recreación, libertad, igualdad, etc.
- Se distribuye a cada equipo una tarjeta.
- Cada equipo define el significado del derecho que le correspondió.
- Con ayuda de ejemplares de diarios y revistas cada equipo procede a la recolección de textos que traten sobre los temas propuestos.
- Por equipos preparar un montaje donde de un lado figuran las situaciones correspondientes a los derechos respetados y del otro lado se agrupan las situaciones en las que los derechos son violados.
- Los equipos preparan una exposición sobre el trabajo realizado.

Recursos

- Tarjetas con los derechos
- Prensa y revistas

Conocimiento de la situación del niño

Utilidad

- Complementar informaciones.
- Detectar personas interesadas en la problemática infantil.
- Organizar, sistematizar y analizar la información.

¿Cómo hacerlo?

Entrevistar a 10 niños de (4 a 18 años) y 10 adultos y jóvenes, escogiéndolos al azar y procurando que haya un número de hombres y mujeres que sean de edades diferentes.

¿Qué información queremos conseguir?

- ¿Qué preguntamos a los niños?
  1. Edad.
  2. Sexo.
  3. ¿Qué grado o año estudia?
  4. ¿Qué haces en tus tiempos libres? ¿Cuál es tu actividad principal?
  5. ¿Conoces tus derechos?
  6. ¿Cuáles son?
- ¿Qué preguntamos a los adultos?
  1. ¿Cuál es la actividad principal de los niños del barrio?
  2. ¿En qué usan los niños su tiempo libre?
  3. ¿Qué servicios existen en su comunidad para atender a los niños?
  4. ¿Cuál considera el principal problema de los niños en la comunidad?
  5. ¿Qué se puede hacer para solucionar el problema?
  6. ¿Estaría dispuesto a participar?

Recursos

¿Qué haremos con la información? Registrarla, analizarla, sistematizarla, o sea, escribirla en forma organizada. Podemos compartirla, utilizarla para las carteleras, periódicos, presentación a foros.

Visitas a instituciones y/o personalidades vinculadas directamente con la atención del niño

(Adaptado de "Brigada por los Derechos del Niño", p. 32-33).

Utilidad

- Conocer las instituciones de atención al niño existentes en la comunidad.
- Exigir el derecho a estar informado sobre cualquier asunto que les concierne como niños.

¿Cómo hacerlo?

- Pedir a los niños(as) que investiguen sobre las instituciones, grupos o personas que trabajan a favor de los niños.
- Compartir con el resto del grupo:
  ¿Qué instituciones o grupos conoces que se dedican a trabajar por y con los niños?
  ¿Crees que estas instituciones hacen algo a favor de alguno de los derechos del niño?
  ¿Cuáles derechos?
- Si les gustaría profundizar en la investigación, se sugiere la realización de visitas a algunas de las instituciones existentes en la comunidad para preguntarles:
  ¿Cuál es el propósito de la institución?
  ¿Qué ha hecho en beneficio de los niños?
- Para ello se debe precisar claramente:
  La ubicación de la institución.
  ¿Quiénes la visitarán, el día y la hora?
- Es bueno compartir los resultados de la visita al grupo, explicando cómo nos fue, cómo fue el trato que nos dieron y las respuestas dadas a las preguntas formuladas.
- También es bueno comunicar a la comunidad las instituciones existentes, el propósito de las mismas y el horario de trabajo; para que esté informada y pueda hacer uso de la misma.

Recursos

Nombre de la institución	Ubicación	A qué se dedica	Derecho que promueve

Identificar y comentar situaciones relacionadas con los derechos del niño

Utilidad

Conocer la opinión de los niños frente a los hechos y situaciones relacionadas con sus derechos (en el hogar, escuela, comunidad, país).

¿Cómo hacerlo?

- Recopilando de antemano fotografías de prensa, revistas, folletos, dibujos de libros, etc., por ejemplo, en donde se reflejen vivencias de los niños en diversas situaciones.
- Formar grupos y entregarles a cada uno una fotografía.
  Pedirles que:
  Identifiquen la situación de la fotografía ¿Qué vemos?
  Comentar ¿Por qué pasa? ¿A ti te ha pasado? ¿Cómo te has sentido? ¿Qué derecho se está violando o irrespetando en la lámina o fotografía? Escríbelo.
- Pedirles que escriban una frase a la fotografía y la coloquen debajo de la misma (o escribirlas nosotros en caso de que los niños no sepan escribir).
- Colocar la fotografía en el rincón por los derechos del niño.

Recursos

- Fotografías de prensa, revistas, folletos.

¿Cómo los niños y las niñas pueden expresar y divulgar sus derechos?

Incorporar la expresión libre como práctica cotidiana

Utilidad

- Que los niños(as) aprendan a expresarse sin temor.
- Sentir que su opinión es importante y debe ser tomada en cuenta.
- Aprender a escuchar y hacer uso de la palabra adecuadamente.
- Fomentar la escucha activa.

¿Cómo hacerlo?

- Conversar diariamente sobre sus actividades en el hogar, con sus amigos. Utilizar preguntas, dibujos, sociodramas para motivar su expresión.
- En el surgimiento de cualquier conflicto (peleas, chismes, etc.) asumir nosotros un rol de facilitador(a), es decir, dar oportunidad para que sean los propios niños(as) quienes expresen:
  ¿Qué pasó?
  ¿Porqué pasó?
  ¿Qué podemos hacer para que la situación mejore?
  Probar las alternativas más adecuadas.
  Evaluar los resultados.
- En el desarrollo de cualquier tema dar la oportunidad para que ellos expresen lo que piensan, como primer paso y luego nosotros dar nuestro aporte para complementar y/o refrescar cosas expresadas por ellos(as).
- Realizar actividades para que los niños(as) expresen: ¿Qué me gusta? ¿Qué no me gusta de mis compañeros? ¿De mi mamá, papá, hermanos...? ¿De la actividad realizada?
- Tomarlos en cuenta para la toma de decisiones de situaciones concretas.

Recursos

- Situaciones cotidianas vividas en el hogar, escuela, comunidad.

Realizar narraciones orales o escritas a partir de propuestas imaginarias

Utilidad

Estimular la capacidad narrativa.

¿Cómo hacerlo?

Presentar a los niños(as) en distintas sesiones frases como las siguientes:

- Qué pasaría si todos los niños y niñas dijéramos todo lo que sentimos.
- Qué pasaría si a los niños y niñas siempre nos trataran con cariño.
- Qué pasaría si las flores, el sol y las estrellas nos acompañaran en la defensa de nuestros derechos.
- Pedir a los niños y niñas que pongan a volar su imaginación y expresen lo que se les ocurra.
- Dar la palabra a todo aquel que quiera dar su opinión.
- Ir escribiendo en el pizarrón, papelógrafo u otro las ideas que van surgiendo, sin discriminación ninguna.
- Entre todos ordenar las frases, de manera que haya coherencia en la narración.

Recursos

- Papelógrafos, marcadores, pizarrón...
- A partir de los 8 años.

Crear lemas colectivos para la promoción y defensa de los derechos del niño

Utilidad

- Descubrir la importancia de la creación colectiva.
- Sentir la necesidad de crear mensajes para la promoción y defensa de los derechos del niño(a).

¿Cómo hacerlo?

- Formar grupos de 6 u 8 niños.
- Entregar a cada uno una hoja de papel en blanco.
- Explicarles que el primero escribirá una palabra o una frase corta que tenga como idea central la defensa de los derechos del niño y se la pasará al segundo quien continuará la frase, agregando su aporte y éste también se la pasa al tercero, quien también escribirá algo y así sucesivamente hasta que todos hayan escrito algo. El último lee al grupo el resultado final.
- Pedir a cada equipo que elabore un afiche con la frase elaborada y dejar un espacio en blanco al final que diga: "firma si estás de acuerdo".
- Pegar cada afiche en lugares estratégicos de la escuela para que todos los niños lo firmen si están de acuerdo.
- Otra forma puede ser pedir a los niños(as) que elaboren carteles sencillos que contengan mensajes claros, por ejemplo:

  Los niños y niñas tenemos derecho.

  Los niños y niñas necesitamos de su tiempo, acompáñennos.

  Colocados en lugares de mayor tránsito y afluencia de personas en el barrio: bodegas, paradas de autobuses, iglesias, etc.

Recursos

- Papel bond, marcadores de variados colores.

Montar y presentar obras de teatro y títeres sobre los derechos del niño

Utilidad

Representar situaciones que posibiliten la reflexión colectiva, toma de decisiones, juicios...

¿Cómo hacerlo?

Para montar una obra:

- Seleccionamos una obra. Dependiendo del montaje que se vaya a realizar, se selecciona a los muchachos y muchachas que van a participar.
- Se comienza con improvisaciones, simulando por ejemplo personajes de televisión. Cada uno trata de representar todos los papeles. También pueden representar situaciones de su propio ambiente: una maestra, el bodeguero, un médico, el presidente, el papá, el director, etc.
- Los otros niños(as) ven y escuchan atentamente. Esto les hace perder el miedo escénico.
- Se deben realizar ejercicios para soltar el cuerpo y así tener más facilidad de expresión.
- Luego se trabaja con el libreto. Se redacta u organiza, se ensaya y se lo aprenden.
- Se designan los personajes de acuerdo con la habilidad que tenga cada uno y se van armando las escenas hasta tener el montaje final.

Recursos

- Cuentos, situaciones de su propio ambiente.

Ambientar un rincón dedicado a los derechos del niño

Utilidad

- Tener un espacio permanente para la difusión de los derechos del níño(a).
- Asumir la tarea de mantenerlo.

¿Cómo hacerlo?

- Motivar a los niños(as) sobre la importancia de crear un rincón por los derechos del niño(a) en nuestro salón, centro de reunión, etc.
- Formar comisiones para la ambientación:
- Dibujar y colocar el título: “Rincón por los Derechos del Niño”.
- El dibujo le servirá de marco.
- Hacer una lluvia de ideas, sobre qué podemos colocar en el rincón y complementarla con nuestra propuesta:
- Colocar *collages* con recortes de periódicos sobre temas relacionados con los derechos del niño(a).
- Pegar todas aquellas noticias que en su opinión hayan favorecido o violado los derechos del niño(a) durante una semana.
- Ubicar los mensajes o lemas por la defensa de los derechos del niño(a) creados colectivamente.
- Colocar afiches, carteles, dibujos elaborados por ellos mismos o impresos sobre sus derechos.
- Decidir:
  - ¿Qué será lo primero que ubicaremos en el rincón?
  - ¿Quiénes serán los responsables de mantener el rincón? ¿Tiempo de la comisión?
  - ¿Cuándo se realizará la ambientación?
  - ¿Con qué recursos? ¿Cómo conseguirlos?
  - ¿Cada cuánto tiempo cambia la información?

Recursos

- Periódicos, revistas, marcadores, fotografías, carteles…

Buzón para denuncias

Utilidad

Para que los niños(as) valoren la necesidad de la denuncia y aprendan a utilizar los recursos destinados para ello.

¿Cómo hacerlo?

- Se forra y ambienta una cajita de madera, de metal o de cartón. Se hace una ranura.
- Se la coloca en un lugar seguro y céntrico en el salón, en la escuela, la iglesia, el consultorio médico, etc., solicitando previamente permiso al responsable.
- Se promueve que todos los niños(as) de la escuela, el barrio, etc. sepan que existe el buzón y le den el uso apropiado.
- Se nombra una comisión que está pendiente de motivar el uso del buzón y procesar los resultados.
- Compartir las denuncias expresadas. Para ello se pueden organizar diversas actividades tales como elaborar volantes, periódicos, murales y boletines.

Recursos

- Caja de madera, metal o cartón.
- Marcadores.
- Papel bond.
- Pega, etc.

El periódico mural

Utilidad

Expresar libremente situaciones de agrado y desagrado vividos en el grupo.

¿Cómo hacerlo?

- Colocar en el rincón de los derechos del niño(a) un papel bond, cartulina, etc. en donde se especifique lo siguiente:

  Felicito - Critico y sugiero.
- Se motiva constantemente a los niños(as) a expresar en el periódico mural situaciones que a ellos les gustaría: felicitar, criticar o sugerir de un compañero, una actividad, un hecho.
- Semanal o quincenalmente, como el grupo lo decida, se leen al grupo todas las expresiones escritas en el periódico y se pide explicación y aclaración de lo expresado. Se abre un debate sobre aquellos aspectos que el grupo considere necesario e importante.

Recursos

- Papel bond, cartulinas, marcadores.
- A partir de los 7 años.

Organizar foros o charlas coordinados por los propios niños(as)

Utilidad

- Socializar reflexiones, trabajos o investigaciones realizadas por los niños.
- Escuchar opiniones y aportes de otros niños y adultos.
- Perder el miedo escénico.

¿Cómo hacerlo?

Antes del foro:

Precisar cuáles son los niños(as) que pueden realizar una exposición a partir de investigaciones y/o reflexiones realizadas.

- Orientarlos en la preparación del tema.
- Realizar la convocatoria a los demás niños(as) de la escuela, barrio, etc. con volantes, afiches elaborados por los propios niños(as).
- Preparar y ambientar el lugar donde se realizará la actividad.

Durante el foro:

- Dar una bienvenida a todos los presentes, agradecer la participación.
- Presentación de los niños que van a realizar las exposiciones.
- Realización de la exposición.
- Ronda de preguntas: discusión.
- Cierre del foro.

Recursos

Temas relacionados con el niño, los resultados de las investigaciones realizadas.

Periódico o Boletín

Utilidad

Crear un órgano divulgativo de los derechos y actividades que se realizan para promoverlos.

¿Cómo hacerlo?

- Conformar un equipo que asuma la tarea de elaboración y diseño del boletín.
- Sondear con los niños los temas y las partes que tendría dicho boletín.
- Colocar el nombre al periódico o boletín.
- Definir quién va a realizar la redacción, los dibujos, entrevistas, etc.
- Revisar cada artículo redactado.
- Tipearlo, diagramarlo, montarlo.
- Reproducirlo.
- Distribuirlo.

Recursos

- Hojas, papel stencil, buril, máquina de escribir.

Periódico hablado

Utilidad

Contar con un recurso informativo y participativo a través del cual se pueda expresar los derechos, utilizando alternativas diversas. Es una posibilidad de comunicación para los que no dominan la técnica de la lectura y la escritura.

¿Cómo hacerlo?

- Se constituye un equipo para su planificación y presentación.
- Como en todo periódico, puede haber noticias, avisos, informaciones deportivas, entrevistas, pasatiempos… sólo que en este periódico la información no se transmite por escrito, sino que se representa. Para ello podemos utilizar diversos medios: galerones, títeres, teatro, dibujos, mímicas, símbolos, testimonios de los niños…
- Al planificar el periódico los niños definen: ¿qué queremos comunicar? ¿a quiénes se lo vamos a comunicar? ¿cuándo? ¿cómo vamos a representar los mensajes? ¿dónde? ¿qué necesitamos?
- En él ¿cómo se representarán los mensajes? Deben distribuirse las tareas entre los niños. Cada niño decidirá qué medio o recurso prefiere para transmitir la informa-

ción seleccionada: ¿una canción? ¿unos títeres? ¿un dibujo?…

- Una vez que cada niño o grupo de niños seleccionó su recurso, se organiza y presenta el "periódico hablado" en el lugar seleccionado: patio de la escuela, salón de clases, en la comunidad...
- Una vez representadas por los niños(as) todas las sesiones del periódico, se le da la oportunidad a otros niños(as) para que también participen comentando la información presentada, dando sus aportes, opiniones…

Recursos

- Títeres, teatro, canciones, galerones, poesías, mímicas, dibujos, entrevistas en vivo, testimonios de los niños...

Carteleras

Utilidad

Comunicar las opiniones de los niños sobre sus derechos en lugares públicos donde puedan ser vistos por otros niños y adultos.

¿Cómo hacerlo?

- Se conforma un equipo de niños para organizar y elaborar la cartelera.
- Los niños deciden: ¿qué información llevará? ¿qué recursos se necesitan? ¿cómo se distribuirán las tareas y las responsabilidades? ¿para cuándo debe estar lista? ¿dónde la colocarán?
- Para realizar la cartelera, se puede utilizar una madera forrada con papel, un pedazo de anime, un cartón… Sobre ésta superficie los niños pegan la información, presentándola por escrito, con dibujos, con frases, fotos: de revistas, de periódicos, de ellos mismos realizando alguna actividad.
- Luego se coloca en el lugar previsto: centro comunitario, pasillos de la escuela… Debe estar a la vista, donde todo el que quiera pueda verla sin dificultad (niños y adultos).

Recursos

- Depende de las posibilidades de cada centro: papel, una madera, cartón o anime, pega, tirro, tijeras, marcadores o creyones.

Creación de un noticiero

Utilidad

Los niños se convierten en voceros de sus propias noticias, comunicando a otros niños sus vivencias, experiencias, su visión de situaciones vividas en la escuela, la comunidad, el país.

¿Cómo hacerlo?

- Tomar un momento para el desarrollo del noticiero.
- Se pregunta a los niños(as) ¿qué hicieron ayer?
- Para estimular la expresión, comentarles algo que nos ha ocurrido a nosotros el día anterior.
- Si ya los niños(as) expresan situaciones que les haya ocurrido, motivarlos a ampliar la información, preguntándoles ¿qué sucedió ayer en mi barrio, en el país, qué nos llamó la atención?, ¿porqué pasó?, ¿quiénes lo hicieron?, ¿cuándo?,¿dónde?
- Se puede, en la medida en que los niños(as) van expresándose con mayor facilidad, nombrar un narrador, colocarle nombre al noticiero; hacer formal este espacio. Hacer entrevistas a personas de las cuales queramos obtener una información. Hacer denuncias.
- Este noticiero puede hacerse también como un instrumento de información, denuncia y otros, en la escuela, el grupo, el centro donde nos reunimos, con un grupo de niños responsables de ello.
- Puede hacerse escrito u oral.

Recursos

- Lápices, papel, si es posible un grabador y cassette.

¿Cómo los niños y las niñas pueden defender sus derechos?

Organizarse como grupo en el aula

Utilidad

- Descubrir la necesidad de la organización para el logro de metas comunes.
- Aprender a organizarse para dar respuestas a las necesidades que tenemos.
- Internalizar lo grupal como un valor necesario y fundamental frente a lo individual.

¿Cómo hacerlo?

- Elegir un día para la realización de asambleas del grupo, previamente programadas (semanales o quincenales) en la que los niños(as) tengan la oportunidad de:
- Analizar los resultados del periódico mural.
- Cimentar e intercambiar opiniones sobre las informaciones colocadas en el "Rincón por los Derechos del Niño".
- Estudiar las denuncias o reclamos introducidos en el "buzón de las denuncias" y cualquier otro aspecto que se crea conveniente y sea de gran importancia para el grupo.
- Para la realización de actividades, tener en cuenta y conversado con los niños (incluyendo las actividades de expresión de los derechos):
  ¿Qué se va a hacer?
  ¿Para qué se va a hacer?
  ¿Cómo?
  ¿Dónde?
  ¿Hora?
  ¿Quiénes participarán?
  ¿Qué necesitamos antes de la asamblea?, ¿durante la asamblea?, ¿después de la asamblea?

Recursos

- Actividades cotidianas.
- Vincularse con los niños(as) de la misma zona que estén desarrollando el proyecto

Vincularse con los niños y niñas de la misma zona que estén desarrollando el proyecto

Utilidad

- Descubrir la importancia de realizar intercambios con otros niños(as) para sentirnos más unidos y apoyados.
- Descubrir que en la medida en que nos vinculamos con otros niños(as) podremos ser más fuertes.

¿Cómo hacerlo?

- Identificando los centros, escuelas, en los cuales participen niños(as), haciendo un listado con lugar, horario...
- Enviando correspondencia a niños de otras escuelas y centros que participan en el proyecto sobre lo que están realizando.
- Actos culturales, conjuntos.
- Campaña muralística "Un día de colores por Nuestros Derechos".
- "Tomamos el cielo por Nuestros Derechos" Festival de papagayos.
- Convivencia y paseos entre niños(as) participantes del proyecto.
- Participando en la semana "Juntos por los Derechos del Niño".
- Realizando una misa por los derechos del niño para niños y niñas.
- Exposiciones públicas de trabajos realizados por los niños para la promoción de sus derechos.
- Realizando marchas.

Recursos

- Listado de organizaciones.

Realización de manifestaciones públicas en caso de violación de sus derechos

Utilidad

Demostrar la solidaridad con otros niños a quienes se violen sus derechos.

¿Cómo hacerlo?

- Posibilitando que niños(as) de diferentes partes del país, en un mismo día, envíen cartas al Presidente u organismos de atención al niño, donde expresen lo que desean que se haga para resolver los problemas de la niñez venezolana.
- Realizando visitas a programas de radio.
- Enviando comunicados a aquellos periódicos que tienen espacio para los niños.
- Utilizando los periódicos comunales, boletines, carteleras comunitarias (iglesias, escuelas, centros deportivos).
- Pidiendo participación en aquellos programas infantiles de la televisión.

Recursos

- Periódicos comunitarios, prensa local...
- A partir de los 10 años.

Conformación de una comisión de vigilancia y denuncia de violación de los derechos en cada grupo

Utilidad

- Contar con una instancia donde los niños puedan acudir en caso de violación de algún derecho.
- Constituir una instancia intermedia para la canalización y el seguimiento de las denuncias.

¿Cómo hacerlo?

- Se puede recoger las denuncias a través del buzón de las denuncias, del rincón por los derechos; en las escuelas, centros recreativos, culturales y deportivos.

Recursos

- Tienen la Convención como instrumento o herramienta legal para promover y defender sus derechos.
- ¿Qué hacer, en qué momento y a donde acudir cuando se violan los derechos del niño?

¿Qué hacer en qué momento y a dónde acudir cuando se violan los derechos del niño?

Utilidad

- Dar a conocer a los niños los lugares con que cuenta el Estado para realizar denuncias cuando se violan sus derechos.

¿Cómo lograrlo?

Realizando las denuncias en:

- Instituto Nacional del Menor (INAM): depende del Ministerio de la Familia y cuenta con los Centros de Atención Comunitaria.
- Fiscalía General de la República, a través de la Dirección de Familia y Menores, cuenta con Procuradores de Menores en todo el país. Esta Dirección está al servicio las 24 horas del día en la sede de la Fiscalía (Manduca a Ferrenquín, Candelaria). Recepción a los casos y los asigna a los Procuradores tomando en cuenta la problemática (niños infractores, incumplimiento de la pensión alimenticia, reconocimiento paterno, abuso sexual, maltrato físico…).
- Tribunales de Menores: están diferenciados según el área a atender:
- Niños en estado de abandono: aunque se refiere a condiciones específicamente materiales, los jueces también suelen tomar en cuenta el abandono moral.

- Niños en estado de peligro: niños que viven o participan en ambientes que ponen en peligro su persona (física y psíquicamente).
- Menores infractores: los que infringen las leyes penales.

Las denuncias se pueden realizar individual o colectivamente. De igual forma, se puede denunciar casos de violación de los derechos de un niño o de grupos de niños.

Bibliografía

Bohrer, Pamela y Montero, Lilian (1991) "¿Cómo trabajar los derechos del niño con los niños?". Taller para adultos. Caracas.

Centro Juvenil Promoción Integral (1991) *Brigada por los derechos de los niños*. México.

Consejería Presidencial para la Defensa, Protección y Promoción de los Derechos Humanos (1989) *Derechos de la niñez. Cartilla para el Educador*. Colombia.

Corporación Integral para el Desarrollo Cultural y Social-CODECAL (1982) *Animadores para el cambio social. Guía práctica de funciones*. Colombia.

Educar para la paz. Una propuesta posible (1990) Colectivo de Educar para la Paz. Seminario de Educación para la Paz. Madrid.

Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (1987) *Algunas pautas metodológicas para la educación en Derechos Humanos*. Perú.

Maldonado, José Omar (1991) *El respeto al niño como persona*. Caracas.

Misle, Oscar y Pereira, Fernando (1990) *Un camino a la esperanza. La Convención de los Derechos del Niño*. Caracas.

Misle, Oscar y Pereira, Fernando (1992) *Atendamos a nuestros niños con la participación de la comunidad. Cecodap: una metodología comunitaria de atención preescolar*. Cecodap, Caracas.

Montero, Lilian (1991) "Educación: un derecho humano en el aula", Trabajo presentado a la Universidad de España, UNEP, Caracas.

ONU-Organización de las Naciones Unidas (1989) *La Convención sobre los Derechos del Niño*. Noviembre.

Paz Presente. Los derechos del niño (1991) Empujando el sol, nº 5. Caracas, 1991.

S. A. Derecho a la Infancia (1991) *Boletín de información y denuncias sobre la infancia en América Latina*. Santiago de Chile.

SERPAJ-Servicio de Paz y Justicia (s.f.) *Educación y Derechos Humanos*. Cuadernos para Docentes, nº 8, 9, 10,11. Uruguay.

SERPAJ-Servicio de Paz y Justicia (1990) *Nuestros niños: la vida misma*. Folleto guía para la educación en los derechos del niño. Uruguay.

Universidad Nacional de Educación a Distancia (s.f.) Los Derechos Humanos en el aula. Programa de Formación del Profesorado. Unidad Didáctica. Madrid.

Los derechos en acción. Herramientas para educar y formar en y para los derechos humanos de los niños, niñas y jóvenes

Lilian Montero. Campaña «Ponle corazón a la Convención». Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. CECODAP-Centros Comunitarios de Aprendizaje, con el auspicio de UNICEF-Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Caracas, 1996.

Presentación

Cada día observamos cómo la preocupación por la infancia ha tomado mayor auge, como lo demuestran dos hechos ocurridos en los últimos años. El primero de ellos es la promulgación de la Convención de los Derechos del Niño, realizada en noviembre de 1989, un instrumento de derecho internacional elaborado en el seno de las Naciones Unidas, que da un carácter jurídico a los derechos que tienen los niños, las niñas y los jóvenes. Los Estados que firmaron esta Convención, como es el caso de Venezuela, tienen la obligación de implementar todas las medidas para que los derechos se hagan una realidad. El segundo hecho es la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, realizada en septiembre de 1990, donde se reunieron los presidentes y jefes de Estado de 70 países y fijaron los objetivos a favor de los niños, niñas y jóvenes para el año 2000. Esta ha sido considerada como una de las mayores Cumbres de líderes políticos del mundo.

Una de las medidas importantes es iniciar un proceso de educación empezando por los niños y niñas en torno a lo que son sus derechos, proceso en el cual los adultos deben tomar en cuenta en todo momento lo que piensan y sienten los niños, niñas y jóvenes en relación con sus derechos.

¿Cuál es el método que proponemos para educar en y para los derechos?

Propuestas para trabajar las actividades vivenciales que se presentan en las Guías:

1er momento

Crear un clima de confianza e integración entre los niños y las niñas con el docente. Esto se puede lograr con canciones u otros ejercicios que permitan lograr un sentimiento de cohesión en el grupo.

2º momento

Realización de una de las experiencias que se presentan en las Guías, tomando en cuenta el derecho que se quiere trabajar.

3er momento

Aquí se trata de intercambiar opiniones sobre la actividad realizada (y en especial si se trata de una actividad lúdica). Este es el momento de compartir la manera como los miembros del grupo vivimos la experiencia. Es la etapa de las preguntas. Se puede iniciar la conversación con las preguntas: ¿qué sucedió? ¿cómo te has sentido?

4º momento

La idea es recoger, analizar y generalizar la discusión y las impresiones expresadas por los niños y niñas, partiendo siempre de lo que ellos han manifestado.

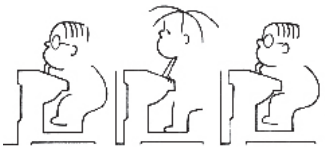
5º momento

Relacionar la experiencia vivida con el derecho que está en discusión. En este momento el docente puede dar información que traiga preparada sobre el tema, valorando en todo momento los aporte de los niños y niñas.

6º momento

Este último es para definir los compromisos y/o las obligaciones a asumir en el aula que permitan realizar un seguimiento colectivo de su cumplimiento.

La enseñanza de los derechos no se puede limitar a unas horas a la semana o a una asignatura más y listo. Por el contrario, la referencia de los derechos debe acompañar las



distintas experiencias y situaciones que viven cotidianamente los niños y niñas en la familia, en la escuela, en su comunidad y en su país. Los derechos de los niños no se pueden ver como algo aislado porque ellos constituyen normas jurídicas que renuevan el valor del niño y la niña como persona y a la vez proponen pautas de comportamiento diario basadas en la igualdad, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

¿Qué aspectos debemos tomar en cuenta para trabajar las siguientes Guías?

Los niños, niñas y jóvenes como protagonistas

Para facilitar la riqueza del trabajo compartido y desarrollar en los niños, niñas y jóvenes actitudes de compromiso, de responsabilidad y de participación, los docentes pueden animarlos para que realicen las actividades y se conviertan en verdaderos promotores de sus derechos.

En este sentido proponemos que cada grado elija democráticamente dos delegados que serán los promotores de los derechos del curso. El conjunto de los delegados será el Comité o grupo de los derechos de la escuela, a quien corresponderá elegir los delegados que participarán en las actividades de intercambio con otras escuelas, talleres, actos, video foros, etc. y programar las actividades que se realizarán a lo largo de todo el año escolar, garantizando que éstas se realicen con la debida motivación y participación de todos sus compañeros.

Integración del tema en los contenidos

Podemos ubicar los derechos en todos aquellos contenidos que están presentes en materias como Educación familiar y ciudadana, Educación religiosa, Lenguaje.

Integración de los derechos de la persona

No podríamos alcanzar los derechos si sólo nos quedamos en las palabras. Es necesario desarrollar actitudes que permitan vivenciarlos en nuestras relaciones cotidianas. Debemos hacer un esfuerzo por aprender a pensar y actuar de otra manera. Descubrir que no debemos, por ejemplo, responder con agresión ante la agresión; que la vigencia de los derechos se dará en la medida en que nos respetemos y respetemos la dignidad y el ser de los demás.

Integración del tema en la vida escolar

Los derechos deben penetrar la totalidad del trabajo en la escuela. No deben abordarse de una vez y ya. Debe ser tema de una conducta permanente en el salón, en el recreo, en las carteleras, en las actividades culturales, en los paseos o convivencias, etc. Sería interesante poner a disposición toda nuestra creatividad e ingenio para integrar a los niños, familia y comunidad en la vivencia de los derechos.

Convención Internacional de los Derechos de los Niños y Niñas

Nuestro derecho a la participación desde lo cotidiano

Algunas ideas para promover la participación

Los niños, niñas y jóvenes que empiezan a participar dejan de ser pasivos y conformistas para convertirse en sujetos activos y críticos.

La participación es una habilidad que va creciendo en la medida en que demos oportunidades de practicarla.

Al principio, los niños, niñas y jóvenes no están acostumbrados a participar por ellos es necesario inducirlos a ello tratando de siempre de mantener el deseo de iniciar un proceso que va a continuar de manera autónoma.

La participación, por ser una tarea colectiva, se hará mucho más eficiente con la distribución de tareas y la coordinación, de los esfuerzos individuales, lo que requiere organización.

No todos los niños, niñas y jóvenes participan de la misma forma. El éxito de la participación descansa, en parte, en el aprovechamiento de los distintos carismas.

No siempre la participación resuelve los conflictos, muchas veces puede generarlos, en especial cuando se trata de decidir situaciones, distribuir tareas, etc.

Podemos decir que existe participación, cuando:

- Todos los miembros del grupo deciden conjuntamente.
- Se permite que surjan opiniones y acciones contrarias a las que plantea el coordinador.
- Se valora y respeta el aporte de cada uno.
- Hay una actitud de receptividad y apertura ante los aportes de cada uno.
- Se brindan oportunidades para que todos participen de una manera activa.
- Cuando el coordinador deja de cuestionar por los otros y aprende de ellos.

Actividades que se proponen

Sillas musicales no eliminatorias

El objetivo es mantener a todos en el juego, incluso cuando las sillas sean sistemáticamente quitadas. Como en la versión competitiva, la música suena y cada vez que se detiene se quita una silla o más si el grupo es muy grande.

En este juego, sin embargo cada vez más participantes tienen que juntarse, sentándose en las sillas que queden o encima de los demás para mantenerse todos en el juego. Al final, los que comenzaron el juego acabarán delicadamente encaramados en una silla, en oposición a las criaturas frustradas que se quedan fuera con un «ganador» en una silla, como sucede en el juego tradicional (tomado de: *Juguemos todos*, 1988).

Regazos musicales

El grupo entero forma un círculo, todos mirando en la misma dirección, muy juntos y con las manos en la cintura del que tiene delante. Cuando empieza la música todos comienzan a andar. Cuando la música para cada uno intenta sentarse en el regazo de la persona que tiene detrás. Si el grupo entero consigue sentarse sin que nadie caiga, todos ganan. Si alguien cae, todos pierden (op. cit., 1988).

Herman-Herminia

Figuras imaginarias de arcilla. Colócate delante de un grupo pequeño y dile: «solía estar solo pero ahora tengo este amigo que llevo siempre conmigo». Alcanza tu bolsillo y coge un pedazo imaginario de arcilla. Une tus manos como si amasaras el objeto y dices: «Le llamo Herman (o Herminia)». Después, haz que moldeas un objeto, por ejemplo un árbol o una muñeca. Las niñas/los niños adivinan qué es Herman (la figura) y la pasan a otro niño que moldea su propio amiguito. Los estudiantes continúan moldeando por turnos sus propios amigos imaginarios y metiéndoselo en su bolsillo (op. cit., 1988).

Dibujando en grupo

Toda la clase diseña una escena, por ejemplo, una calle. Cada persona dibuja algo que tenga que ver con el resto. Después se une todo. Toda la clase mira el dibuja y lo discute (op. cit., 1988).

Avalancha de ideas

Esta dinámica se inicia con dos minutos de silencio para que los estudiantes se relajen. A continuación, durante cinco minutos, se hace una lista de ideas y frases que se nos ocurran, por muy tontas o locas que sean, teniendo como objetivo el problema a resolver. Durante este tiempo nadie comenta las ideas ni las frases.

Después, durante otros cinco minutos, cada idea puede ser precisada por aquel que la sugirió. A partir de aquí se discute y evalúan las ideas para elegir la más conveniente y apropiada (op. cit., 1988).

Libertad de expresión

El maestro explica a los niños que, en pequeños equipos, deben hacer el siguiente trabajo: observar y describir cómo son tratados los niños en la familia, en la escuela y en el barrio.

El maestro da algunas pautas, por ejemplo:

- ¿Se les presta atención?
- ¿Se les oye cuando dan su opinión?
- ¿Tienen lugares para jugar en el barrio?
- La gente del barrio, ¿es amable con ellos o les grita?
- ¿Sus juegos son aceptados o molestan?

Estas son algunas pautas mínimas. Tanto los maestros como los niños pueden agregar todas las que se les ocurran (esta actividad está tomada *de Educar para la Paz. Una propuesta posible,* pp. 80-81).

Una vez recogida y puesta en común la información, por equipos o individualmente, tratarán de expresarla a través de una redacción, una poesía, un dibujo, una encuesta, una entrevista, etc.

Con todo ese material harán un periódico de los niños al que le darán el nombre que elijan entre todos. Si es posible, harán una fotocopia del mismo para que cada niño lo pueda llevar y mostrarlo en su casa y a sus vecinos. Esto es importante porque los niños deben sentir que lo que han hecho es un medio de comunicación y como tal debe ser leído. Si eso no es posible se harán turnos para que cada día lo lleve un niño a su casa.

Una vez hecha la difusión se evaluará el efecto que periódico ha tenido en el barrio, en la familia y en la escuela.

Como final del trabajo, el maestro pedirá que los niños digan cómo se han sentido al hacerlo. A continuación, escribirá en la mitad del pizarrón los que los niños dicen y en la otra mitad, pondrá el artículo 13 y preguntará si hay correspondencia entre el artículo y el trabajo que han hecho.

La televisión

Se forman equipos de tres o cuatro niños cada uno. El maestro reparte a cada equipo una hoja grande que tiene dibujadas cinco pantallas de televisión vacías.

Pide a los niños que después de conversarlo en cada equipo y ponerse de acuerdo, dibujen una historia de las que suelen ver en la TV (puede tener globitos con frases). Cuando todos han dibujado su historia, cada equipo muestra la suya y la explica. El maestro, a su vez, va anotando en una hoja, fuera de la vista de los niños, las características más sobresalientes de cada programa, por ejemplo: la violencia, burla a otros, espíritu de competencia, de cooperación, individualismo, abuso del débil, solidaridad, etc.

Luego, el maestro les entrega otra hoja con varias preguntas y les pide que las discutan y contesten en el mismo equipo:

- ¿Por qué elegimos este programa?
- ¿Por qué nos gusta?
- ¿Qué es lo más importante que pasa en él?
- ¿Aprendemos algo cuando lo vemos? ¿Qué?

Cuando todos han terminado la discusión y escrito las respuestas se pone todo en común y el maestro va escribiendo las respuestas de los equipos a cada pregunta. Luego las agrupa según los valores que él ha detectado,

se las muestra a los niños y les pregunta si les parece que está bien la clasificación. Si no hay acuerdo, se discute. Si lo hay, el maestro lo escribe en la mitad del pizarrón y en la otra mitad pone el artículo 17 y pide a los niños que comparen lo que ha salido del ejercicio y lo que dice la Convención, para ver si hay coincidencia. Se van anotando las coincidencias para ver si la TV cumple o no con ese derecho del niño (esta actividad está tomada *de Nuestros niños: la vida misma*, 1990).

Reportaje

Se forman tres grupos a los que se les encarga preparar un reportaje radial sobre un tema determinado (actividad tomada de *Desde la voz de los niños*, 1991). Unos integrantes deberán ser los entrevistadores y otros los entrevistados.

Los temas que se pueden trabajar son los siguientes:

- Problemas de los adolescentes en las casas
- Problemas de los adolescentes en la escuela
- Problemas de los adolescentes en el país
- Luego se representa el reportaje en el aula.

Entrevista

Se pide a los alumnos que entrevisten a dos adultos sobre los problemas que ellos vivieron durante su adolescencia, cómo se sentan, que les preocupaba.

En el aula se presentan y analizan los resultados de estas entrevistas, comparándolos con la situación actual de los adolescentes (actividad tomada de *ABC*…, 1989).

Si yo pudiera

Se pide a los alumnos que en una hoja de papel y de manera anónima señalen tres cosas que les gustaría cambiar en su familia, en la escuela y en el país.

Las respuestas se anotan en la pizarra y se analizan, planteando lo que habría que hacer para que se hagan realidad (actividad tomada de *Desde la voz de los niños,* 1991).

Debates

Se puede recurrir también al procedimiento del debate, cuyo propósito es pedir a toda la clase que piense algo y —aunque parezcan cosas descabelladas— se anota todo lo que sugieren los alumnos. Se deben tener en cuenta tres reglas fundamentales: explicar el tema, aceptar toda suerte de sugerencias y abstenerse de toda crítica mientras se celebra el debate. Aun cuando todos los alumnos digan que ya no se les ocurre nada hay que alentarlos para que sigan pensando y sondeando hasta el límite de su imaginación (actividad tomada de *ABC*…, 1989).

Un círculo de conversación

Se sientan los niños formando un círculo en el que se incluye al maestro y a cualquier visitante. El maestro hace las preguntas que figuran a continuación:

Lo que más me gusta de mí mismo es…
Me gustaría ser…
Mi juego favorito es…
Creo que mi nombre quiere decir…
Estoy contento si…
Me pongo triste cuando…
Quiero ser más…
Espero que algún día podré…

Se hace que los niños, por turno, contesten cada pregunta. Conviene asignar a cada uno el mismo tiempo y también es muy im-

portante escuchar de manera que no haya interrupciones. Los niños pueden renunciar a hablar cuando les llegue el turno si lo desean pero todos deben permanecer en su puesto hasta el final del ejercicio. Más adelante las respuestas se pueden anotar en el libro "¿Quién soy?" (actividad tomada de *ABC, la enseñanza de los derechos humanos*, 1989).

Yo y mis sentidos

Hacer que los niños hablen en el círculo sobre las cuestiones siguientes, o bien que teatralmente representen lo que éstas significan:

El oído me sirve para…
La vista me sirve para…
El olfato me sirve para…
El tacto me sirve para…
El paladar me sirve para…

Adaptar las cuestiones a las necesidades de los niños impedidos, por ejemplo: "Aunque no veo (muy bien, nada), sigo siendo yo mismo y puedo…".

Hacer que cada niño invente un instrumento que lo ayude a oler o palpar mejor. Luego deben describir, dibujar o representar la situación (actividad tomada de *ABC, la enseñanza de los derechos humanos*, 1989).

El pozo de los deseos

Sentar a los alumnos formando un círculo. Sugerir que están al borde de un pozo de los deseos. Proponer que cada niño, por turno, formule los siguientes deseos (se pueden formar también pequeños grupos o parejas):

Si pudiera ser un animal, sería…, porque…
Si pudiera ser un ave, sería…, porque…
Si pudiera ser un insecto, sería…, porque…
Si pudiera ser una flor, sería…, porque…
Si pudiera ser un árbol, sería….., porque…
Si pudiera ser un mueble, sería…, porque…
Si pudiera ser un instrumento musical, sería..., porque…
Si pudiera ser un edificio, sería…, porque…
Si pudiera ser un automóvil, sería…, porque…
Si pudiera ser una calle, sería..., porque…
Si pudiera ser un Estado, sería…, porque…
Si pudiera ser un país extranjero, sería…, porque…
Si pudiera ser un juego, sería…, porque…
Si pudiera ser un disco, sería…, porque…
Si pudiera ser un programa de televisión, sería…, porque…
Si pudiera ser una película, sería…, porque…
Si pudiera ser un alimento, sería…, porque…
Si pudiera ser un color, sería…, porque…

(Actividad tomada de *ABC, la enseñanza de los derechos humanos*, 1989).

Reunión en la Cumbre

Simule una conversación en la Cumbre entre los dirigentes de dos o tres grandes potencias sobre la forma de lograr, por ejemplo, un mejor control de los armamentos y una reducción del nivel de armamentos nucleares. Organice un debate de la clase sobre el tema, donde haya grupos que trabajen juntos como países participantes tratando de que la limitación de las armas estratégicas resulte más eficaz. Cuando sea posible, compare los debates que han conducido al tratado de prohibición parcial de los ensayos (1963) o al tratado sobre la no proliferación de las armas nucleares (1970). Ponga de relieve que distintos países o pueblos pueden trabajar juntos a fin de lograr modos de coexistir en paz.

(Actividad tomada de *ABC, la enseñanza de los derechos humanos*, 1989).

Tipos de Tribunales

El proceso legislativo se puede aprender también convirtiendo al clase en un tribunal informal. Los "parientes" cerca y el resto de la clase en un círculo alrededor de ellos, como si fueran los "habitantes" del lugar. Nombre un "magistrado" que estará fuera del círculo, como alguien a quien los habitantes locales pueden recurrir únicamente cuando quieran la opinión de un tercero. Haga que los litigantes expongan sus casos por turno, dejando que todos expongan su punto de vista. El debate debe proseguir hasta que se llegue a un acuerdo sobre el veredicto.

El maestro puede elegir el tema con la ayuda de los estudiantes. Discuta luego cómo ha funcionado la "ley" en esta ocasión, tanto en el caso formal como en el informal. Obsérvese que quizá sea imposible encontrar alguien a quien culpar, sobre todo cuando cada parte tenga razones convincentes.

(Actividad tomada de *ABC, la enseñanza de los derechos humanos*, 1989).

Una sociedad de derechos humanos

Al sugerir que la clase cree una sociedad de derechos humanos el maestro puede iniciar varias tareas pertinentes que permitirán a los alumnos, por ejemplo:

- Definir el objeto de la sociedad detalladamente
- Celebrar un concurso para elegir el símbolo de la sociedad
- Hacer tarjetas de miembro que lleven ese símbolo
- Organizar a los funcionarios

Colocar un tablón de anuncios de las actividades de la sociedad. Averiguar la existencia de otras sociedades de derechos humanos —en el país y en el extranjero— con las que la clase pueda entrar en contacto. Solicitar sus publicaciones.

Exhibir las publicaciones en un lugar que permita que la clase las utilice. Comenzar a celebrar reuniones. En la primera se podría examinar el propio derecho a la libre asociación? ¿por qué hay que organizarse? Hay que tratar de invitar a un orador a que exponga sus puntos de vista.

Invitar a otros oradores, políticos locales, diversos especialistas, a que pronuncien breves conferencias y celebran debates.

Organizar un baile o festival inaugural de la sociedad de derechos humanos.

Formar subcomités que se reúnan y estudien tareas particulares, por ejemplo: un grupo podría ir a otras clases y ofrecerse para hablar sobre determinadas cuestiones de derechos humanos, explicar para qué se fundó la sociedad, sus objetivos, y ofrecer la afiliación en calidad de miembro asociado. En lo posible, la sociedad debería publicar un boletín de información periódica.

(Actividad tomada de *ABC, la enseñanza de los derechos humanos*, 1989).

Organización del aula

La participación de los niños y las niñas se puede generar formando grupos de trabajo para resolver tares, hacer fichas, etc., de manera que todos compartan lo que saben y aprendan de los demás.

Los mismos grupos de trabajo pueden asumir tareas en el aula como tomar asistencia diaria, repartir o recoger material, ambientar el salón, tener al día el periódico mural, organizar juegos, paseos, etc., y aún más, elaborar sus propios reglamentos, respetarlos y defenderlos.

Los grupos asumirán diversos roles: primero, como parte de un grupo de aprendizaje; segundo, como grupo recreativo y normativo en el aula.

Esta micro-organización de 4 o 5 integrantes debe elegir un delegado que de manera rotativa asumirá las responsabilidades que sus compañeros le asignen permitiendo que todos vivan la experiencia del liderazgo y el ejercicio democrático del mismo.

(Actividad tomada de Desde la voz de los niños. *Tarea*, 1991).

El centro educativo

Cada aula podrá elegir un representante o delegado del aula desde el 4º hasta el 6º grado.

El conjunto de delegados podrá elegir a sus representantes, quienes formarán el Consejo Estudiantil u optar por formas que garanticen la máxima representatividad y el ejercicio democrático.

Los profesores serán promotores de organización, no suplantarán ni minimizarán el rol de los niños, pero como co-protagonistas que son, ayudarán a que ellos señalen sus objetivos, número de integrantes, cargos, mecánica lúdica de las reuniones, y doten de un plan posible que recoja los intereses y necesidades de los guiones. Esto debe ser flexible y responder a las realidades de los niños y de su entorno.

En una educación en Derechos del Niño, ellos necesitan experimentar cotidianamente la vivencia de la democracia. Hacer de la escuela un ámbito de participación implicará que los niños elaboren su reglamento, se den sus propias normas, sepan superar problemas propios de la convivencia humana y aprendan a respetar. Organizar diversos clubes que respondan a la edad e interés de los estudiantes dando así mayores canales de planificación y participación activa.

La organización estudiantil debe además velar porque el colegio propicie el desarrollo integral del niño, por lo que también le compete la fiscalización ligada a la propuesta. Ambas contribuirán a que los niños vivan la experiencia de la transformación.

(Actividad tomada de ***Desde la voz de los niños.*** *Tarea,* 1991).

El periódico

El educador debería traer periódicos a clase siempre que sea posible, con el fin de discutir con los alumnos el curso de los acontecimientos. En muchos países existen periódicos y/o revistas especialmente destinados a la infancia, que ofrecen informaciones sobre los acontecimientos.

El educador podría celebrar, diariamente o una vez a la semana, una asamblea en la que se pase revista a las noticias. Uno de los alumnos podría reunir y presentar cada día las noticias que serán discutidas durante la asamblea. Otra actividad podría consistir en producir, cada día o una vez a la semana, un diario de clase, en el que se consignaría información sobre las actividades escolares y sobre los acontecimientos exteriores de interés para los demás alumnos.

Seamos creativos. Educación, información, cultura, expresión artística y esparcimiento.

Libertad, censura y autocensura

Análisis de la libertad de opinión y de expresión, y su limitación por la censura.

- Pensar en voz alta y discutir.
- Los estudiantes, orientados por el profesor o la profesora, pueden comenzar pensando y discutiendo entre ambos sobre el tema de la libertad de opinión y de expresión y su limitación por la censura. Pueden hacerlo guiados por preguntas como éstas:
  ¿Qué es «censura» y «autocensura»?
  ¿Cuándo se «autocensura» una persona?

(Actividad tomada de *Valija didáctica. Módulo 2: Libertad.* Amnistía Internacional, Sección Venezolana, Caracas, 1994).

Nuestro derecho a la Vida

Algunas ideas para promover el derecho a la vida

La vida es un valor universal que se encuentra consagrado en diferentes instrumentos jurídicos nacionales e internacionales, que la presentan como un derecho humano que debe ser respetado bajo cualquier circunstancia y sin ningún tipo de discriminación.

Toda actividad se fundamenta en la vida y en su protección. La conservación de ésta es el deseo natural del hombre.

Es un derecho y un deber luchar por su conservación en todas sus formas, lo que finalmente significa luchar por las personas y por sus posibilidades de realizarse plenamente como ser humano.

El derecho a la vida implica la inviolabilidad, la integridad y la seguridad de la persona humana.

En la humanidad han existido numerosas formas de violar el derecho a la vida: el asesinato, el genocidio, las desapariciones forzadas, la guerra, la pena de muerte, la tortura, y otras formas variadas de trato inhumano.

Pero hay también otras formas de violación de este derecho, igualmente graves, como son: el hambre, la desnutrición, la falta de empleo, los bajos salarios y todas aquellas condiciones que no permiten que las personas satisfagan sus necesidades: la falta de centros de salud y de viviendas adecuados es también un atentado contra el derecho a la vida.

Cuento

Leer cuentos alusivos a la vida: nacimiento, mujer embarazada, hospital, niños sanos.

1. Distinguir entre el narrador como protagonista y el narrador como relator de hechos.
2. Inventar trozos cortos con temas referidos a la vida donde el narrador es el protagonista.
3. Descubrir las principales situaciones en los relatos leídos.
4. Comentar los hechos o acontecimientos experimentados por los personajes.
5. Responder en grupos preguntas referidas al texto leído.
6. Reconocer los tres momentos de la narración: presentación de los hechos, desarrollo de la trama, y el final.
7. Inventar una narración con el tema referido a la vida.
8. Discutir en grupo una acción significativa, factible de ser implementada por el curso, en torno al tema de narración.

(Actividad tomada de: *Manuales de educación en derechos humanos*, 1992).

Expresión escrita

1. Leer y comentar artículos de la Convención de los Derechos del Niño vinculados al derecho a la vida.
2. Investigar con bibliografía dada acerca del concepto de vida digna.
3. Enumerar características de un grupo social que vive dignamente.
4. Divididos en grupos, realizar *collages* en pliegos de papel de envolver, donde el tema sea la vida.
5. Redactar pauta de entrevista considerando los conceptos aprehendidos.
6. Realizar entrevistas por grupos a distintas personas.
7. Investigar hechos ocurridos en el país que la prensa haya ocultado.
8. Redactar informe acerca de las consecuencias sociales de la violación del derecho a la vida.
9. Confeccionar diario mural exponiendo las conclusiones.

(Adaptado de: *Castellano. Manuales de educación en derechos humanos*, 1992).

Diario mural

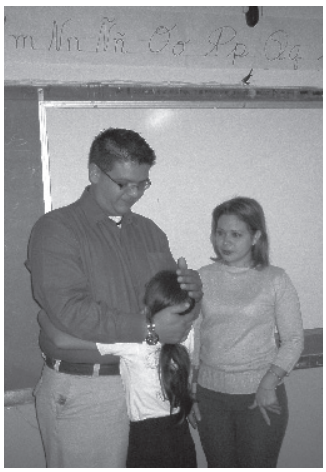
1. Formación de grupos para trabajar en Diario Mural. Distribuir, mediante sorteo, durante el trimestre o semestre.
2. Elección de artículos de Derechos Humanos y Derechos del Niño para ser trabajados por cada grupo.
3. Recolección de artículos y material gráfico relacionados con el tema, obtenidos de diarios, revistas e informativos.
4. Comentario crítico, por parte de los compañeros del curso, del trabajo presentado por cada grupo.
5. Conclusiones del grupo de Diario Mural en relación con el trabajo realizado: forma de trabajar, dificultades, resultados obtenidos, aporte personal y grupal que dejó el trabajo. Las conclusiones pueden ser presentadas en forma oral y/o escrita.
6. Trabajo grupal en gráfica: preparación de diagramación de un Derecho elegido libremente por los integrantes de cada grupo de Diario Mural.
7. Buscar una noticia actual y nacional en la que aparezca una situación atentatoria de los derechos humanos y/o del niño.
8. Graficar la noticia y comentarla (dibujo hecho por los alumnos y/o ***collage***).
9. Comentar oralmente cómo debería ser la realidad para que se practicara el derecho violado (obtenido de una noticia).
10. Graficar una noticia, actual y nacional, en la que aparezca cumpliéndose un derecho humano y/o destacando la dignidad de la persona humana.
11. Comentario oral sobre la importancia de los destacado en el punto anterior.
12. Sortear grupo para preparar Diario Mural, aplicando los derechos humanos a ka realidad del curso: ver problemas, proponer soluciones concretas a aquellas situaciones que aparecen como atentatorias. Sacar conclusiones con el curso. Fijar tiempo prudente para evaluar cumplimiento de metas.

(Adaptado de: *Castellano. Manuales de educación en derechos humanos*, 1992).

Entrevista

1. Formación de grupos de trabajo.
2. Elección de los aspectos del derecho a la vida que se quisieran trabajar.
3. Cada grupo prepara un set de preguntas relacionadas con el aspecto que les correspondió trabajar, Las preguntas deben estar relacionadas con situaciones cotidianas que el grupo haya elegido.
4. Realización de la entrevista en el ámbito del colegio.
5. Presentación en panel de los resultados de la entrevista.
6. Comentario crítico de los resultados de las entrevistas presentadas en el panel.
7. Selección de alumnos para preparar foro con el aspecto del derecho a la vida que más haya interesado al curso.
8. El curso decide posibles invitados para participar en el foro.
9. El curso estudia factibilidad de presencia de dichos invitados, día y hora.
10. Preparación de preguntas para dicho foro. Los encargados serán los alumnos seleccionados para preparar el foro y dirigirlo.
11. Cada alumno prepara una pregunta para participar directamente en el foro.
12. Realización del foro.
13. Listado de conclusiones del foro.

(Adaptado de: *Castellano. Manuales de educación en derechos humanos*, 1992).



Reflexión grupal

1. Metodología: trabajo grupal (5 alumnos por grupo).
2. Recortar noticias en las que se muestre qué está pasando con el derecho a la vida.
3. A cada grupo se le entregan algunos periódicos y ellos seleccionan.
4. Ordenan estas noticias, según criterio que el grupo define, y la explicitan (orden de importancia).
5. Hacen set de 5 noticias pegadas en unas hojas "oficio" según criterio escogido.
6. Cada grupo formula una definición del concepto de "vida".
7. Plenario: cada grupo expone su trabajo frente al curso y se formula una definición consensual del "derecho a la vida". El profesor o profesora conduce y aporta para una definición clara y precisa. Esto se entrega al profesor para evaluación. Además, se puede preparar un mural con los trabajos de los grupos.

(Adaptado de: *Filosofía. Manuales de educación en derechos humanos*, 1992).

Análisis de textos

1. Cada grupo investiga canciones, poemas, cuentos, textos, etc. que muestren el derecho a la vida como un valor.
2. Intentan descubrir cuál es el concepto de vida que subyace tras esos materiales encontrados. Elaboran una definición.
3. Análisis de textos por grupos.
4. Plenario: cada grupo expone su trabajo ante el curso.
5. Se elaboran carteles destacando definiciones sobre el derecho a la vida, su importancia, etc.
6. Cada grupo monta una exposición en el Diario Mural con este trabajo acerca de la vida.

(Adaptado de: *Filosofía. Manuales de educación en derechos humanos*, 1992).

Escribir guiones

Escriba un guión sobre una hipotética crisis internacional. Si los estudiantes no han participado en el guión cuénteles los detalles y luego divídalos en grupos que representen a los países en pugna y a sus figuras políticas principales. Por ejemplo, el conflicto entre Perú y Ecuador. Deje que los alumnos realicen cierta investigación acerca de la forma en que sus respectivos países actúan frente a las reacciones del extranjero. Comience el ejercicio en el momento en que la crisis ha llegado a su punto culminante. Los estudiantes celebrarán conversaciones diplomáticas sobre lo que está sucediendo a fin de tratar de evitar el conflicto. Pronto se darán cuenta de lo difícil que es llegar a un acuerdo en una situación parecida, en un clima cargado de tensión y temor. Enfatice sobre las consecuencias que trae un conflicto como ése.

(Adaptado de: *Filosofía. Manuales de educación en derechos humanos*, 1992).

Mensaje en una botella

Pida a los estudiantes que proyecten lo que se ha de escribir acerca de la humanidad para incluirlo en una cápsula que se ha de enviar al espacio. Puede sugerir que los estudiantes viven en una época (¿diez años en el futuro?) en que se han recibido señales desde el exterior. Las Naciones Unidas van a enviar información en una nave espacial. Los alumnos deben decidir lo que se ha de enviar: música, modelos de personas, vestidos, literatura, formas de vida, por qué mueren los jóvenes y niños de nuestro país, etc. Organice un debate de toda la clase para encontrar soluciones o disponga el ejercicio como el proyecto de un grupo pequeño o independiente.

Las cuestiones que se dilucidan aquí son profundas: ¿qué soy yo? ¿Quiénes somos nosotros? Los ejercicios mencionados deben brindar a los estudiantes la oportunidad de que comiencen a tener conciencia de sí mismos como seres humanos, condición indispensable si alguna vez se han de considerar agentes humanos, con responsabilidad ante la humanidad en todas sus múltiples y variadas formas. Definir lo que podría ser inhumano puesto que definir los que está bien en general nos permite ver lo que puede estar mal.

(Tomado de: *ABC, la enseñanza de los derechos humanos*, 1989).

Comienzo y fin

La cuestión de los seres humanos en las sociedades es una de las más complejas. A discreción del maestro, la clase puede examinar el derecho a vivir según los argumentos aducidos en cada extremos de la biografía de una persona.

- ¿En qué momento comienza la vida?
- ¿Se puede suprimir ésta en algún caso?

(Tomado de: *ABC, la enseñanza de los derechos humanos*, 1989).

El hilo de la vida

Cada niño tiende un hilo que representa su propia vida. Más tarde irá colgando de él dibujos o cuentos que relatarán las cosas más importantes que le han sucedido. Esto puede hacerse en una secuencia cronológica o en cualquier otro orden que el niño desee. El se puede extender también hacia el futuro.

(Tomado de: *ABC, la enseñanza de los derechos humanos*, 1989).

Tarjetas exploratorias

Etapas o momentos centrales del proceso.

Esta situación diagnóstica se estructura sobre la base de una baraja que contiene en cada una de sus cartas preguntas, afirmaciones o problemáticas relativas a algunos derechos o aspectos de un mismo derecho. Una vez constituidos los equipos, estos procederán a partir de una pauta escrita.

Ejemplo de pauta posible:

He aquí un conjunto de tarjetas de colores. Les proponemos con ellas realizar las siguientes actividades:

- Cada uno de ustedes, por turno, recoge una tarjeta. Léala en voz alta y comunique al grupo su opinión al respecto. (Durante este momento lo más importante es escuchar atentamente a los compañeros, sin intervenir ni contrastar opiniones).
- Una vez concluida la ronda de tarjetas y habiendo participado cada uno de ustedes, en forma personal, escojan la carta que más les llamó la atención, cuyo contenido desean debatir y profundizar.
- A partir de los comentado y debatido presenten sus principales conclusiones o cuestionamientos haciendo uso de diversos medios de expresión (títeres, plástica, etc.).

Valores de la actividad

Esta situación diagnóstica en derechos humanos, denominada «Tarjetas exploratorias», intenta interpelar a los estudiantes a través de preguntas y afirmaciones, las cuales, en forma directa o indirecta, sondean las percepciones que ellos han ido construyendo sobre la temática de los derechos humanos.

El mérito de este recurso es que a través de él podemos incursionar en variados contenidos temáticos o bien trabajar un solo contenido a través de múltiples formas y enfoques. Aunque esta modalidad tiende a privilegiar la comunicación verbal, admite ser enriquecida con actividades plásticas.

Lo importante es que el profesor, dependiendo de la situación, realidad de los alumnos, imagine y elabore otras tarjetas exploratorias.

Ideas para el contenido de las tarjetas exploratorias:

Vale la pena que los niños y niñas arriesguen sus vidas por un par de zapatos.¿Qué opinas de esta situación?: «Sólo las personas más competentes y capaces deben gozar de sus derechos».

(Actividad tomada de: *Cuaderno de Educación en y para los Derechos Humanos. La propuesta educativa de los derechos humanos*. IIDH. María Teresa Rodas, Chile, 1992).

Foro canción

Etapas o momentos centrales del proceso:

Esta situación diagnóstica en derechos humanos consiste en que los estudiantes escuchen una canción sugerente (en lo posible que esté de moda), cuyo contenido permita relevar alguna problemática referida a los derechos de las personas (en este caso el derecho a la vida).

Actividades:

La canción la escuchan en dos oportunidades. La primera sólo como experiencia musical y la segunda poniendo atención a sus mensajes. Durante esta última versión escogen en forma personal una frase u oración de la canción que más lo impacta o interpreta. En seguida, cada uno de los integrantes comparte con el grupo el mensaje elegido y la significación que a éste le otorga.

A partir de las diversas subjetividades expresadas por los estudiantes ellos extraen, comentan y discuten en torno a la o las problemáticas centrales que de ella emergen a fin de imaginar y proponer vías alternativas de solución.

Valoración de la actividad:

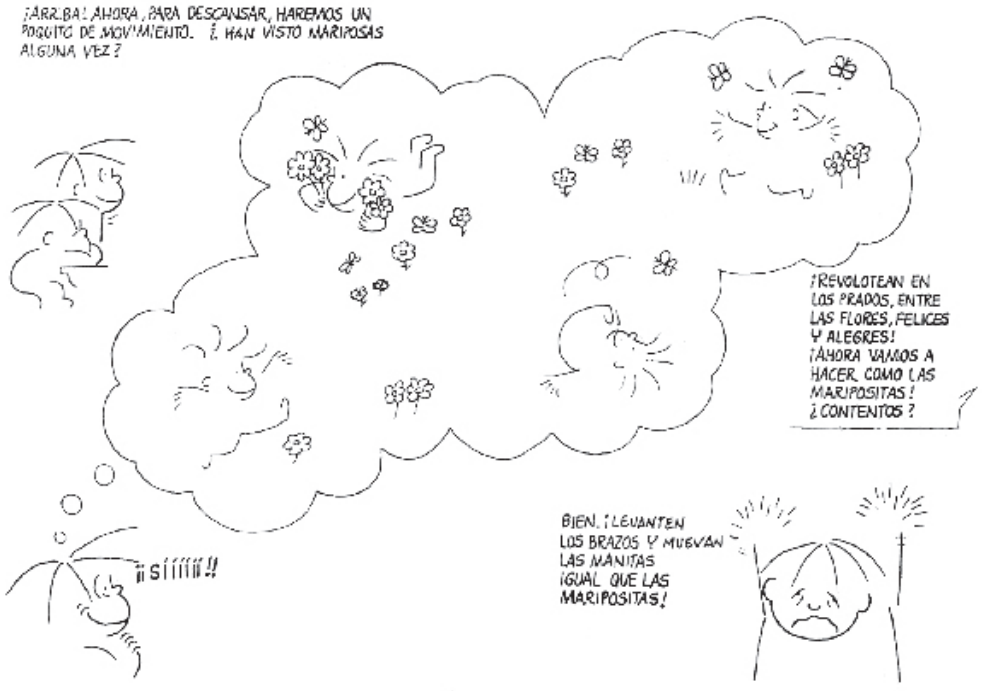
Esta situación diagnóstica tiene el mérito de estimular la reflexión sobre la problemática de los derechos humanos y de rescatar un área de la cultura muy importante para los jóvenes, como es la música.

(Actividad tomada de: *Cuaderno de Educación en y para los Derechos Humanos. La propuesta educativa de los derechos humanos*. IIDH. María Teresa Rodas, Chile, 1992).

Posibles actos para un día

Apruébalo como fiesta oficial lectiva del colegio. Suelta de palomas o globos, comida por la vida, dramatizaciones, música, poesía, proyecciones, simulacro de guerras, cantar el ***Himno a la alegría*** y otras canciones relacionadas con la paz y la vida. Hacer en el patio central un símbolo pacifista o por la vida con todos los alumnos y alumnas.

(Actividad tomada de: *Educar para la Paz. Una propuesta posible*. Colectivo de Educar para la Paz. Seminario de Educación para la Paz. Madrid, 1990).



Nuestro derecho a ser querido y a no ser maltratado

Algunas ideas para promover el derecho a ser querido y a no ser maltratado

Estimula el buen comportamiento de tus alumnos

Para estimular el buen comportamiento de nuestros alumnos prestemos atención a sus buenas conductas, alabemos sus virtudes y esfuerzos y, sobre todo, seamos buen ejemplo para ellos.

Establece normas razonables y justas

La vida en la escuela, al igual que en la familia, nos exige normas, es decir, principios y maneras de comportarse que hacen más armoniosa la vida en común, donde practiquemos la solidaridad, el respeto y la democracia; por eso las normas que establezcamos en la escuela deben ser razonables y justas.

No actúes como si el niño, la niña o el joven hiciera cosas a propósito cuando en realidad se trata de accidentes

Los niños, al igual que los adultos, tienen accidentes. Si se les acusa de haber hecho algo a propósito cuando en realidad fue un accidente, ellos se sentirán rencorosos hacia sí mismos y los demás.

Los niños son inquietos

Esto quiere decir que los niños necesitan moverse, correr, jugar, curiosear. Mientras más sanos estén más sentirán la necesidad de actividad corporal. Aunque algunos niños prefieren juegos tranquilos como dibujar o leer, no es lo más frecuente.

Trata de ignorar las conductas negativas

Algunas conductas negativas pueden ser ignoradas. Si prestamos atención a las malas conductas éstas volverán a repetirse porque la atención es una especie de premio para los niños.

Por supuesto que no podemos ignorar conductas peligrosas o destructivas. Tampoco se puede ignorar la falta de respeto hacia las demás personas, pero algunas conductas como hacer rabietas, lloriquear, ponerse fastidioso y otras parecidas desaparecen si no les hacemos caso.

Sé consistente en las órdenes

Ser consistente significa no estar cambiando a nuestra conveniencia las normas que les damos a los niños. Cuando vayas a decir No a tus alumnos o hijos piensa realmente si es necesario que lo hagas, si es así entonces debes mantener el No así el niño llore o patalee.

Corrige las conductas de tus alumnos sin menospreciarlos

Cuando tus alumnos estén haciendo algo incorrecto debes tener paciencia, explicarles y ayudarles para que aprendan a hacerlo bien. No comiences a regañarles o a hacerles comentarios del tipo: «Tú nunca puedes hacer nada bien", o "Yo sabía que no lo ibas a hacer".

No hagas comparaciones. Cada quien es diferente.

Reconoce tus errores

Los adultos también nos equivocamos y cometemos errores en nuestra relación con los niños. Si hacemos esto el niño se sentirá respetado, creerá y confiará más en nuestras decisiones.

Evita pelear con tus alumnos

Algunas veces, cuando damos una orden a un alumno y éste se niega a obedecer, se puede formar una pelea. Tú no puedes enredarte en peleas donde ambos se pierden el respeto. Simplemente repite la orden con firmeza y mantenla.

Mantén la calma

Algunos maestros gritamos e insultamos a nuestros alumnos como forma de disciplina. Esto no funciona, lo que se consigue así es que los niños se vuelvan más nerviosos o agresivos y que se sientan heridos y rencorosos.

Ama mucho a tus alumnos

Amar es mucho más que decir «te quiero». Para expresar el amor que sentimos por nuestros alumnos debemos ser pacientes, tolerar sus errores, comprenderlos, ser amables y firmes. Debemos conversar mucho con ellos, jugar, acariciarlos, abrazarlos y darles ánimo cuando lo necesiten, apoyarlos y disciplinarlos. (Tomado de: *Tus hijos pueden ser mejores*, 1990).

Algunas actividades sugeridas

Un libro sobre ¿Quién soy?

Cada niño empezará un libro sobre sí mismo, con un autorretrato en la portada, en el que se irán reuniendo fotografías del niño y relatos en prosa y verso. A medida que los niños vayan aprendiendo a escribir podrán incluir detalles personales, preguntas acerca de ellos mismos y también respuestas a las preguntas que en él figuren. Si los recursos son limitados se confeccionará un libro para toda la clase dedicando una o dos páginas a cada niño.

(Tomado de: *ABC, la enseñanza de los derechos humanos. Ejercicios prácticos para escuelas primarias y secundarias*. 1989).

Su silueta en la pared

Perfilar la silueta de cada niño en un papel grande, la mejor forma de hacerlo es con el niño acostado. Hacer que el alumno pinte sus detalles físicos y anote sus datos y características personales en una etiqueta que se pegará al papel: Nombre, talla, peso, lo que al niño más le gustaría aprender o hacer en la escuela. Colgar de la pared las siluetas así obtenidas a fin de que cada alumno conozca a los demás y aprenda sobre sí mismo.

(Tomado de: *ABC, la enseñanza de los derechos humanos,* 1989, p. 18.).

Amigos imaginarios

Hacer que los niños se sienten o acuesten con los ojos cerrados y en silencio. Pedirles que inspiren profundamente y luego espiren lentamente. Hacerlo dos veces más. Pedirles que se imaginen un lugar especial, un lugar preferido, en cualquier parte del mundo (o incluso en el espacio). Decirles que caminen por ese lugar (con la imaginación) tocando, escuchando y viendo lo que allí acontece. Hacer que imaginen una casa, un edificio, donde entran y encuentran una habitación especial. En una pared de la habitación hay una puerta que se abre hacia arriba. La puerta se abre lentamente y, a medida que se va abriendo, aparece un amigo especial que nunca han visto antes. Primero, los pies y, por último, la cara. Ese amigo puede ser viejo o joven, hombre o mujer. Está siempre allí y cuando necesiten hablar con alguien pueden volver a visitarlo, cuando quieran. Cerrar la puerta, salir de la casa y volver mentalmente a la clase. Dejar que los niños cuenten los han imaginado, en un círculo de conversación o en parejas o grupos.

(Tomado de: *Tus hijos pueden ser mejores*. Coordinación de ediciones divulgativas «Niño y Familia». Biblioteca Nacional, INAP-SI. Ministerio de la Familia, 1990).

Compañerismo

Los maestros deben ponerse de acuerdo entre sí para que cada alumno de su clase tenga un compañero de más edad perteneciente a una clase superior. Conviene programar una actividad para que los alumnos busquen ayuda de sus compañeros de más edad si tienen algún problema. Se debe buscar la forma de alentar al compañero de más edad para que se interese por el alumno más pequeño, enseñándole algún juego o ayudándole en sus actividades.

La lavadora

Coloque a los alumnos frente a frente en dos filas paralelas muy juntas. Mande a un niño o niña situado en un extremo que pase entre las dos filas (pase por la lavadora). Todos (donde la cultura lo permita) le darán palmadas en la espalda o le estrecharán la mano a la vez que le dirán palabras de alabanza, afecto y aliento. El resultado es que al final del lavado la persona queda radiante y contenta. El alumno vuelve a la fila y se repite el proceso desde el mismo extremo (es más divertido hacer pasar a una o dos personas por día que lavar a todos los alumnos de una vez).

Nunca se insistirá bastante en la importancia del ambiente del aula, que debe ser de participación y cooperación. Las sugerencias y opiniones de los niños pueden ser también muy útiles para crear el mejor ambiente posible en el aula. Reciba positivamente su ayuda e introduzca los cambios necesarios.

Iniciales de cualidades

Para empezar una reunión positivamente cada persona piensa en sus iniciales (dos o tres) y se describe con adjetivos empezando con las mismas letras. Por ejemplo: «Soy Elena Delgado y soy elegante y dinámica». Lo bueno de esto es que cada uno puede pensar de manera afirmativa de sí mismo.

(Tomado de: *Cuadernos para el docente, nº 4: Educación y Derechos Humanos*. Publicación del Servicio Paz y Justicia. Uruguay).

Valentinas

Después de pensar en el niño, el educador le escribe una nota de alabanza y deja esta "Valentina" en su pupitre o en algún sitio donde se descubrirá fácilmente. Dado que se escriben en un momento tranquilo, las "valentinas" ofrecen la posibilidad de pensar detenidamente en el niño. Es bueno apreciar las virtudes que están todavía en proceso de desarrollo, además de las ya adquiridas.

En una clase la profesora escribía dos o tres valentinas cada día y las dejaba en los pupitres durante el recreo. Los alumnos pronto se dieron cuenta y corrían al terminar el recreo a ver a quién le había tocado ese día.

Al cabo de algún tiempo empezaron a escribir valentinas a la profesora, dándole los ánimos que cada profesor necesita. Luego, espontáneamente, empezaron a escribírselas unos a otros.

(Tomado de: *ABC, la enseñanza de los derechos humanos*, 1989, p. 18.).

Tocar azul

El educador anuncia: «¡Tocar azul (u otro color u objeto)!". "¡Sandali!" o "¡Tocar unos lentes!" aseguran el contacto físico). Hay muchas variantes, como: "¡cara con cara!".

A los niños les encanta hacerlo muy despacio.

(Tomado de: *ABC, la enseñanza de los derechos humanos,* Ginebra, 1989, p. 18.).

Juego de entrevistas

Funciona mejor con un grupo grande. Una persona hace de periodista entrevistando a los estudiantes y al profesor/a. (Puedes darle un tema que te gustaría que tratara).

El periodista pregunta en tono serio y hace que toma notas. Tras unos minutos, los estudiantes forman pequeños grupos en los que todos son entrevistados. La atención debería centrarse en la persona que está siendo entrevistada. Este es su tiempo especial. Este juego crea confianza y sentido de comunidad.

(Tomado de:*ABC, la enseñanza de los derechos humanos,* Ginebra, 1989, p. 15).

Pasear a ciegas

Los juegos de confianza deben utilizarse en una atmósfera de cooperación. En éste, una persona guía a otra que está con los ojos vendados. La persona que guía dice a la otra por dónde están yendo. La persona a ciegas debe poner toda su confianza en la que guía. A los pocos minutos cambian sus papeles. Cuando todos han tenido la posibilidad de ser «ciegos», forman un grupo y hablan de cómo se sintieron guiando y siendo guiados.

(Tomado de: *ABC, la enseñanza de los derechos humanos,* Ginebra, 1989, p. 15).

Un super abrazo

Es otro juego de confianza que proporciona consuelo inmediato a una persona que haya sido herida por un comentario. Todo el grupo la abraza. Es divertido y crea una sensación de comunidad. Otras personas querrán ser abrazadas después de consolar a la primera.

También se puede dar un super abrazo en otros momentos del día. Cuando parezca que alguien necesita un poco de consuelo uno se acerca y le acaricia suavemente el hombro. Le darás ánimo y animarás a las personas a preocuparse por los demás. Al dar super abrazos, ten cuidado de no asustar.

Aprovecha también para hablar con el niño que hizo el comentario hiriente sobre qué quería decir y por qué hirió al otro.

(Tomado de: *ABC, la enseñanza de los derechos humanos,* Ginebra, 1989, p. 15).

Corazones de afirmación

Cada estudiante recorta un corazón rojo y lo pega en una hoja de modo que quede un bolsillo entre el corazón y la hoja de papel.

Cada uno escribe su nombre en el corazon, lo decora y lo cualga en la pared. Luego cada uno escribe su nombre en una tarjeta. Baraja las tarjetas. Reparte una a cada niño, que debe escribir algo positivo de la persona de la tarjeta, y la coloca en el bolsillo (corazon) adecuado.

(Tomado de: *ABC, la enseñanza de los derechos humanos,* Ginebra, 1989, p. 15).

Corazón gigante

Otra posibilidad es hacer un corazón gigante. Cada persona saca un nombre de un sombrero y escribe una cosa positiva sobre esta persona. Todas las cartas se ponen en el corazón de la clase.

Fotosimbolismo

Para hacer este ejercicio será necesario que la maestra forme un juego de fotos de niños solos, maltratados, trabajando, etc. Las fotos se pueden conseguir en los diarios, semanarios, revistas, Correo de la Unesco, etc.

Nuestro derecho a vivir en paz

Algunas ideas para promover el derecho a vivir la paz

Este material es una invitación a los niños, niñas, jóvenes, maestros, madres, padres, amigos, escuelas, familias y comunidades a desarrollar iniciativas que nos ayuden a comprender la necesidad de la paz en la escuela, la familia, la comunidad.

Debemos entender la paz, por un lado, como la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, y por otro, como la ausencia de violencia directa (contra las personas, por ejemplo, muertes, etc.) y la eliminación de la violencia estructural (es decir, todo tipo de desigualdad entre los individuos, grupos y sociedades que impiden a las personas satisfacer sus necesidades fundamentales como la salud, la alimentación, la vivienda, la educación, etc.). La paz, entonces, requiere un elevado nivel de justicia e igualdad.

La importancia de trabajar la paz estriba en que los niños, niñas y jóvenes han manifestado que uno de los derechos más violados en el país es el no ser maltratados por los adultos. Por ello debemos contribuir a que el buen trato y el amor hacia los más pequeños sea garantizado desde lo cotidiano.

Es importante que aceptemos la igualdad que existe entre todas las personas. Aceptemos que los demás tienen otras opiniones las cuales debemos respetar y compartir, aprender lo bueno y bonito que hay dentro de cada una de las personas con las cuales nos encontramos. Reconozcamos la riqueza del diálogo y el respeto a la dignidad de cada ser humano.

Si comprendemos que la paz no es sólo la ausencia de violencia directa sino de eliminación de la violencia estructural, es decir, la posibilidad de que todas las personas tengan garantizados sus derechos fundamentales, debemos entonces dar nuestro aporte para que se nos garanticen nuestros derechos y en especial los derechos de los niños, niñas y jóvenes.

¿Qué podemos hacer para vivenciar la paz?

La paz y nuestro derecho a sentirnos en armonía interior

Visualización interior de la paz

Diariamente en el salón de clases realizar un ejercicio de relajación.

Le pides a los niños, niñas o jóvenes que se sienten cómodamente y cierren los ojos, que entren en contacto con las sensaciones que se producen en diversas partes de su cuerpo: hombros, espalda, mano derecha e izquierda, pierna izquierda y derecha, pie derecho e izquierdo, la posición en la silla. Pasa de una parte del cuerpo a otra. Procura no detenerte en cada parte más de dos minutos. Imaginar que una luz brillante que viene de lo alto penetra en nuestro cuerpo y va bajando a cada parte de nuestro cuerpo, nos inunda y nos hace sentir en paz: respiramos paz, sentimos paz en nuestro cuerpo, en nuestro corazón, en nuestra mente. Visualizamos que estamos en paz en nuestra casa, en la escuela, con nuestros amigos, y culminar con una oración que hable de la paz y que todos repetirán: «*La paz y nuestro derecho a sentirnos queridos y a no ser maltratados*».

Algunas pistas para los docentes

- Estimula el buen comportamiento de tus alumnos.
- Establece conjuntamente con tus alumnos normas justas y razonables.
- No actúes como si el niño o la niña o el joven hiciera cosas a propósito cuando en realidad se trata de accidentes.
- Recuerda que los niños son inquietos.

- Trata de ignorar las conductas negativas.
- Sé consistente en las órdenes.
- Corrige las conductas de tus alumnos sin menospreciarlos.
- Reconoce tus errores.
- Evita pelear con tus alumnos.
- Mantén la calma.
- Ama mucho a tus alumnos.

Actividades a ser realizadas por los niños, niñas y jóvenes

- Festival por la paz y el derecho a no ser maltratado, que podría incluir: teatro, música, poesía, audiovisuales, juegos.
- Hacer en el patio un símbolo, con todos los niños, niñas y jóvenes, por el derecho a sentirse querido y a no ser maltratado.
- Elaborar un cartel que tenga como título: «Escribamos un mensaje por la paz y nuestro derecho a ser querido» y colocarlo en las paredes de la escuela o el salón.
- Elaborar un símbolo (en una insignia) para que todos los usen durante la campaña.
- Hacer exposición de afiches elaborados por los alumnos/as.
- Elaboración de carteles, *collages* con recortes de periódicos, sobre la guerra y el maltrato.
- Realizar un trabajo colectivo de investigación sobre el maltrato infantil y juvenil.
- Realización de una pancarta que se colocará a la entrada de la escuela, que diga, por ejemplo: «Sembremos la paz. No maltrates a los demás».
- Hacer un rincón por la paz y los derechos del niño en el salón.
- Lectura de libros de literatura infantil sobre la paz. Comentarios de los mismos.
- Creación de textos, poemas, obras de teatro relacionados con el tema.
- Narraciones a partir de propuestas imaginarias. Por ejemplo: ¿Qué pasaría si los niños y niñas no fueran maltratados?
- Recopilar, crear y pegar en el salón y en la escuela lemas por la paz y los derechos del niño.
- Elegir todas aquellas noticias que en su opinión hayan favorecido el respeto de los derechos de los niños y jóvenes.

La paz y nuestro derecho a la vida

- Investigar y analizar canciones, poemas, cuentos, etc. que muestren el derecho a la vida como un valor.
- Realizar debates, foros, exposiciones relativos a la paz y su relación con el derecho a la vida.
- Realizar *collages* sobre el tema sugerido.
- Realizar un mural en la escuela.
- Se puede realizar y/o adaptar actividades sugeridas en «Nuestro derecho a la paz» y «Nuestro derecho a sentirnos queridos y a no ser maltratados».

La paz y nuestro derecho a la recreación

Jugando sin violencia en los recreos (dirigido por los propios niños, niñas y jóvenes)

Escoger un día a la semana o cada quince días para realizar juegos dirigidos en el patio que permiten en encuentro, la cooperación y la diversión no violenta.

Análisis de los juegos de video

Se les pide a los muchachos que vayan a una sala de juegos de video para observar lo siguiente:

- ¿Cuántas máquinas hay en la sala?
- ¿Qué personas se encuentran allá: niños, jóvenes, adultos?
- ¿Qué nombres tienen los juegos?
- ¿De qué tratan? ¿Cuál es el objetivo (carreras, peleas, viajes, etc.)?
- ¿Cuántos juegos tratan de guerras y estrategias de guerra?
- ¿Cuántos juegos tratan de comunidades o jóvenes organizados?
- ¿Cuántos juegos tratan de violencia?
- ¿Cuántos juegos tratan de resolución pacífica de conflictos?
- ¿Qué conclusiones sacas después de haber analizado los juegos de video?
- ¿Qué conclusión sacas en cuanto a las posibilidades de recreación que el joven tiene?

(Tomado de: *Educar para la Paz. Una propuesta posible,* 1990, pp. 80-81).

Campaña contra el juguete bélico

Con los niños/niñas:

- Reflexionar sobre los juguetes y los valores que estos transmiten.
- Llevar los juguetes bélicos al colegio y transformarlos dándoles un uso lúdico no violento. Exige un trabajo previo en la clase y decisión libre de los niños y niñas.

Con los padres/representantes:

- Conversar sobre el tipo de juguetes que normalmente compran a sus hijos.
- Sugerir a los representantes que antes de comprar un juguete a sus hijos se pueda analizar su valor tomando en cuenta las siguientes pautas:
  - ¿Este juguete es adecuado a la edad del niño o niña?
  - ¿Le interesará lo suficiente como para jugar con él una y otra vez? ¿Por varios minutos o incluso durante una hora?
  - ¿Está bien construido?
  - ¿El niño o niña utilizará su imaginación cuando juegue con él?
  - ¿Se sentirá satisfecho al usar este juguete? ¿Desafiará de forma adecuada sus habilidades?
  - ¿Puede el juguete crecer con el niño/niña? ¿Durante un año? ¿más tiempo?
  - ¿Puede el niño/niña usar el juguete de formas diferentes? ¿Puede ser usado creativamente?
  - ¿Ayudará al niño/niña a aprender sobre otras personas o la naturaleza?
  - ¿Ayudará al niño/niña a tener confianza en otras personas, respetando sus diferencias éticas, culturales, etc. y a buscar soluciones donde todos ganen en casos de conflictos?
  - ¿Ayudará al niño/niña a valorar a las personas del otro sexo como iguales y valiosas?

(Tomado de: *Aprender a jugar, aprender a vivir.* Carpeta de Campaña 1990).

Nuestro derecho a descansar, jugar y recrearnos

Algunas ideas para promover el derecho a descansar, jugar y recrearnos

Felices nosotros, los jóvenes, si nuestro tiempo libre
es creativo, alegre y compartido con los demás
porque haremos del ocio nuestro tiempo de libertad
Y comunicaremos paz y deseo de vivir.
Bienaventuranzas del joven. Familia cristiana, abril 1986

El derecho a gozar del tiempo libre

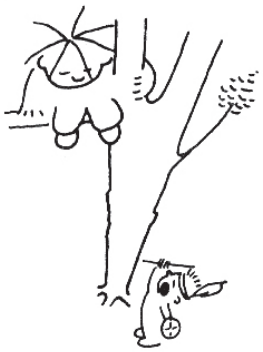
El poder disponer del tiempo libre es uno de los derechos de la persona que pocas veces se reivindica. Se trata del derecho que todos tenemos a:

- Estar con los amigos
- Compartir nuestra búsqueda con los otros
- Descubrir nuevas formas de utilizar el tiempo libre.

Hay quienes piensan que los adolescentes mientras se divierten están sin hacer nada, pierden un tiempo precioso. Otros, en cambio, sostienen que disponer de los ratos libres para hacer algo que nos gusta es rescatar nuestra dignidad humana. Por otro lado, no podemos ignorar que muchos chicos de nuestra edad deben trabajar y no disponen de tiempo para la diversión. Nosotros, verdaderamente, ¿cómo vivimos el tiempo libre?

Sugerencias para el trabajo grupal:

- Realizar una encuesta entre niños/as y jóvenes de nuestra edad para conocer las diferentes formas que tenemos de «pasar el tiempo» para divertirnos.



- Dialogar en pequeños grupos sobre las dificultades que tenemos para aprovechar bien nuestro tiempo libre.
- Imaginar nuevas formas de empleo del tiempo disponible.

Intentemos una síntesis:

Divertirnos significa: hacer algo que nos agrada y nos distiende, encontrarnos con los amigos, familiares…

¿Cómo me gustaría divertirme?

Se forman cuatro grupos y se les pide que presenten un sociodrama en el que expresen cómo se divierten los niños, niñas y adolescentes en la cada, en la escuela, en la comunidad.

Cada presentación se analiza en un plenario y se elabora un listado de los factores que perjudican o favorecen una diversión sana, planteando y discutiendo alternativas.

De manera similar se puede identificar lo que más les gusta a los niños, niñas y adolescentes hacer en su tiempo libre. Discutirlo y proponer actividades más positivas.

Investiguemos: ¿cómo nos recreamos?

Consiste en identificar, de una manera ordenada, cómo se recrean los niños de la escuela o el barrio, es decir, siguiendo un método.

Sirve para tener un diagnóstico de la situación de manera que, sabiendo cuáles son las principales diversiones o uso del tiempo libre por parte de los niños y niñas, se puedan buscar las causas y proponer soluciones viables. Por esta razón la detección de necesidades es una función indispensable. Para esta función sugerimos algunos pasos sencillos.

Observación de la comunidad

Para qué observamos

Se trata de captar diferentes aspectos de la vida del niño o niña a nivel de los que observamos. Esto tiene como finalidad hacernos sensibles a lo que vemos y llegar a descubrir problemas.

Cómo observamos

Es necesario organizarse de dos en dos para salir a las calles de la comunidad a observar lo que hacen los niños, niñas y jóvenes. La observación deberá hacerse en zonas y horarios diferentes.

Qué observamos

En general se pretende detectar espacios como: escuelas o centros de educación; lugares donde los niños pasan su tiempo libre y los horarios en que lo hacen (por ejemplo: parques, baldíos, esquinas, tiendas de maquinitas, etc.).

Actividades que realizan los niños en los lugares de tiempo libre.

Qué servicios hay en el barrio específicamente para niños: centros de recreación, etc.

Los resultados

Una vez realizada la actividad, con todo el grupo se analizan los resultados para decidir cuáles son los problemas más constantes o significativos de acuerdo con la observación.

Cuestionarios a niños y adultos

¿Para qué hacer cuestionarios?

El objetivo de los cuestionarios aquí es complementar la información que obtuvimos de la observación y confrontarla con la de los cuestionarios para hacerla más válida.

Esta actividad también va a servir para detectar personas interesadas en la problemática infantil ya se entrevistarán adultos.

Cómo aplicamos los cuestionarios

Entrevistar 10 niños (entre 4 y 16 años) y 10 adultos (adultos y jóvenes), escogiéndolos de manera casual y procurando que haya igual número de hombres y mujeres que sean de edades diferentes, que pertenezcan a clases sociales diversas.

Al entrevistar adultos es importante motivarlos a interesarse por los niños y niñas de la comunidad, aunque no sean padres de familia. Recuerda que en una comunidad todos somos responsables de los niños y niñas.

Al igual que en la observación, para aplicar los cuestionarios hay que ir de dos en dos a lugares y en horarios diversos.

Qué preguntamos a los niños

Edad, sexo, quiénes viven en tu casa, número de cuartos que tiene tu casa incluyendo la cocina, cuál es tu actividad principal, en que año vas, a qué te dedicas en tu tiempo li-

1 Todas las actividades incluidas en esta sección han sido tomadas y adaptadas de *Educar para la vida*. Autores: Sheila Mogrojevo de Thissen y Rosel Céspedes. UNICEF-Cooperación Perú. Dirección Regional de Educación de Ayacucho, 1992.

bre. Te llevan seguido a lugares para recrearte, conoces entre tus vecinos en tu escuela a niños y niñas que participen en actividades recreativas, deportivas, etc.

Juegos

Uno de los aspectos en los cuales los niños y niñas se recrean es a través del juego.

Se inicia el trabajo pidiendo a los niños que propongan realizar un juego donde participen todos. Se elige el juego y su juega. Posteriormente se sientan todos en círculo y se les pide que cuenten:

- ¿Cuáles son los juegos que más les gustan?
- ¿Con quiénes juegan?
- ¿A qué horas juegan?
- Si tienen juguetes, ¿cómo son?
- ¿Quién se los dio, y en qué ocasión?
- ¿Juegan con sus papás?
- ¿Los papás se molestan si juegan mucho?
- ¿A qué cosas juegan?
- ¿Juegan juntos los hombres con las mujeres?
- ¿Qué juegos tienen las niñas?
- ¿Qué juegos tienen los niños?
- ¿Juegan con sus animalitos?
- ¿Con qué animalitos pueden jugar?
- ¿Cuáles son los juguetes que más les gustaría tener y por qué?

Se termina la reunión volviendo a elegir un juego y jugándolo entre todos. Se trabaja con grabaciones y notas. (Tomado de: ***Guía metodológica diagnóstico niño andino***. Enma Aguirre y Milagro Brondi. Perú).

Nuestro derecho a recrearnos

Esta vez la actividad va a ser llevada al patio de la escuela. El maestro invita a los niños a jugar a «la ere». Juegan unos diez minutos. Después se les propone una variante. Empieza, igual que siempre, un niño persiguiendo a los demás; cuando toca a otro, éste se incorpora a la ere y los dos juntos, agarrados de la mano, persiguen a los demás. A medida que van «tocando» a los otros, éstos se incorporan y van formando una cadena que va creciendo y persiguiendo a los demás, así hasta incorporar a todos. Finalmente, cuando están todos, forman una ronda apretada y cada uno cruzando sus brazos por la espalda del compañero cantan juntos una canción conocida por todos.

Terminando el juego, el maestro pregunta:

- ¿Cómo se han sentido en el primer juego?
- ¿Cómo se han sentido en el segundo?
- ¿Qué diferencia hubo?
- ¿En cuál se sintieron mejor? ¿Cuál les gustó mas? ¿Por qué?

En lo posible el maestro va anotando todo lo que los niños dicen. Si ha salido la idea de cooperación el maestro la explica y dice cuáles son las reglas del juego cooperativo:

- La gente juega con los demás y no contra los demás
- Juego para superar desafíos u obstáculos y no para superar a los demás
- Busca la participación de todos
- Le da importancia a metas colectivas y no a metas individuales
- Busca la creación y el aporte de todos
- Busca eliminar la agresión física contra los demás
- Busca desarrollar las actitudes de empatía, cooperación, aprecio y comunicación.

Si no ha salido, el maestro tratará de hacerles ver la importancia de la cooperación e igualmente les dirá las «reglas». Y luego, ya en la clase, escribirá en la mitad del pizarrón las reglas del juego cooperativo y en la otra mitad los dos artículos. Preguntará a los niños cuál de las dos versiones del juego se acerca más a lo que dicen los dos artículos.

Otra de las actividades que realizan los niños. Niñas y jóvenes en su tiempo libre es ver televisión, por eso es importante dedicarle algunas sesiones a esta forma de recreación tan frecuente. (Tomado de: *Brigada por los derechos de los niños*. UNICEF, abril de 1991).

Tenemos derecho a que la TV nos informe las cosas como son, preocupándose de nuestra formación

¿Cómo la televisión me ayuda en mi formación?

Actividades iniciales

Hacemos un listado de los programas de TV que vemos.

Hacemos otro listado clasificando los programas según su tipo: policial, cómico, telenovela, noticiero, etc., y los sentimientos que nos producen: tristeza, alegría, ira, etc.

Actividades de elaboración de conocimientos

- Dialogamos sobre los mensajes que transmiten los programas de TV y los sentimientos que producen.
- Diferenciamos los programas que influyen positivamente y negativamente en nuestra formación.
- Reflexionamos sobre nuestra actitud (pasiva, activa) al ver los programas de TV.
- Dialogamos y analizamos los horarios de los programas de TV (telenovelas, dibujos, noticieros, etc.) y quiénes los ven.
- Reflexionamos sobre el interés que tienen las personas que elaboran la programación de la TV.

(Tomado de: *Desde la voz de los niños*, 1991).

Videos

Era una de esas tardes en la cual todavía estaba conociendo la variedad de *software* que venías con nuestra computadora. «Asteroides» era el nombre del juego que decidí probar. Rapidito me enteré del objetivo: desde mi pequeña nave espacial, disparar a todo asteroide que se me acercaba. Luego, resulta que también se acercan otras naves que también hay que eliminar. Y todo eso para evitar que me eliminen a mí. El juego va acompañado con los efectos de sonido: disparos, explosiones, etc.

¿Qué sentí? Mucha tensión. Ya va, no quiero decir que no me gustó, pero sentí tensión. Porque sencillamente hay que eliminar todo lo que se acerca, porque si no, te van a destruir a ti. Ya sabes, «camarón que se duerme…». Sin comentarlo le propuse a una compañera de trabajo que lo probara. Y también se metió en el juego, De igual manera confesó que había sentido mucha tensión.

¿Cuál es la implicación presente en juegos como éste? Primero, hay que actuar sin reflexionar porque no hay tiempo. Los asteroides se te acercan con rapidez y siempre tienes que estar disparando. Esto es, lógicamente, el objetivo del juego: eliminar, destruir. Las características del juego de computadora reducen todo a una visión binaria del mundo, porque así funcionan. Es decir, para una computadora todo se reduce a «sí» o «no», a «es» o «no es», «prendido» o «apagado». Así una computadora realiza una serie de cálculos de manera rápida y eficaz. Parece que esta estructura binaria sirve muy bien a los juegos de destrucción (es o no es, sí o no, le pegaste o no le pegaste). En esta estructura no cabe el análisis, la pregunta o la duda. Se supone que el que se te acerca (asteroide o nave espacial) es el enemigo y merece la destrucción. Por eso hay que reaccionar rápido para cumplir con esta misión. No hay tiempo de preguntar si de verdad es enemigo, ni mucho menos si hay que destruirlo.

«Bueno, pero es un juego…» Es cierto, y habría que preguntar: ¿para qué tipo de mundo estará educando a los niños y adultos que lo juegan? Parece reflejar esta sociedad moderna, donde manda el que lleva más armas, el que desconfía más. Es un juego que educa para«disparar» y no para cuestionar, para «actuar» y no para reflexionar.

Siempre me ha llamado la atención el hecho de que los juegos de video suponen una cantidad casi ilimitada de armas. Puedes disparar hasta que te destruyan. Se oprime el botón y sigues disparando. Bienvenidos a la guerra de las galaxias. ¿Es sólo un juego? ¿Cuántas balas se dispararon en Venezuela el 27-28 de febrero y los primeros días de marzo de 1989? ¿Cuántas balas se dispararon en Panamá en diciembre de 1989? ¿Cuántas bombas cayeron en el Golfo pérsico en enero y febrero de 1991? ¿Es sólo un juego? Durante el despliegue de tropas y armas estadounidenses hacia el golfo pérsico se realizó una entrevista con un joven soldado que acababa de realizar una prueba de un tanque de guerra «último modelo». Le preguntaron cómo le fue en la prueba: «Me sentí bien, como si estuviera jugando con un juego de video». Hoy en día la guerra es como un tremendo juego de video, con pantallas de computadoras, objetivos, blanco y botoncitos para disparar. Sólo que es de verdad, destruye de verdad. ¿Y no será que los policías también tienen una actitud de juego de video: de disparar a todo lo que mueve dentro de su alcance?

Reflexión con los niños:

- ¿Qué es un nintendo?
- ¿Cuáles son los juegos del nintendo y en qué consisten?
- ¿En qué nos perjudica? ¿Qué nos enseña?
- ¿Qué podemos hacer para evitar las influencias negativas de los nintendos?

(Tomado de: *Empujando el sol*. Guillermo Brown, noviembre-diciembre 1991).

Educándonos en y para la responsabilidad

Algunas ideas para promover la responsabilidad en nuestros niños, niñas y adolescentes

Educar en y para la responsabilidad significa que los niños, niñas y adolescentes aprendan aspectos tales como: colaborar en la casa, realizar las tareas escolares, esperar el turno para hablar, actuar, cuidar el ambiente, su material de trabajo, utilizar normas de cortesía, respetar normas de tránsito… Las responsabilidades no se deben imponer, primero se deben comprender para ser asumidas. Cuando hay responsabilidad se constata que los resultados son mayores y mejores, por eso debemos promoverla.

Aprender a ser responsables en un ambiente democrático es la posibilidad de:

- Aprender a tomar decisiones, elegir, opinar, buscar y proponer soluciones, planificar y ejecutar actividades.
- Desterrar los sentimientos de inseguridad y reafirmar la necesidad de aportar soluciones.
- Tener confianza en su propia capacidad de sentir, de pensar, de hacer.
- Comprender y cumplir las normas sociales para lograr una buena convivencia.
- Comprender que las contradicciones y limitaciones de la vida, o los errores de los demás, no deben afectar los deseos de hacer algo.
- Reconocer cualidades y limitaciones en sí mismo y en los demás.
- Aprender a pedir ayuda, relacionarse, coordinar y persistir para sacar adelante una actividad planteada.
- Participar y comprometerse en actividades desde su planificación, ejecución, hasta los resultados.
- Distinguir que en la vida podemos afectar los espacios y derechos de los otros si no cumplimos nuestras responsabilidades.
- Comprender que para vivir se necesitan normas que permitan vivir en un ambiente de respeto y armonía.
- Desterrar la idea de ser valorados y queridos sólo cuando somos perfectos.
- Darnos cuenta de que la equivocación nos puede enseñar.
- Tolerar las frustraciones que se presentan y terminar lo que nos proponemos.
- Descubrir que la autosuficiencia no es un signo positivo de autonomía.

Requerimos de apoyo —como ideas, trabajo, respetar los aportes, relacionarnos cooperativamente— y poner constancia a nuestros planes…

Algunas actividades que podemos hacer para promover la reflexión sobre la responsabilidad[1]

Primera etapa *(primero, segundo y tercer grado)*

Actividades

Conversación sobre:

- Todas aquellas cosas en las que nosotros debemos colaborar en la casa, escuela, comunidad.
- Todas aquellas actividades que no podemos hacer por nuestra corta edad.
- Qué pasaría si un niño o una niña resuelve solo las actividades que se le presenten.
- El peligro que ofrecen los medicamentos, sustancias tóxicas, herramientas, conductores de electricidad.
- La tensión que crea el miedo, la confianza, el poder, lo desconocido, la violencia, la pobreza, entre otras.
- Las dificultades para desempeñar solo actividades como lavarse, ir al baño, ordenar, limpiar, entre otras.

Compromiso

Nos comprometemos a cambiar todo aquello que no nos permite cumplir con nuestras responsabilidades.

Actividades

Miramos lo que somos y recordamos:

- ¿Qué podíamos hacer cuando éramos recién nacidos?
- ¿Cómo fuimos aprendiendo a asumir responsabilidades?
- ¿Qué sabemos y cuánto podemos hacer ahora?
- Conversamos con la familia y confirmamos cuánto hemos avanzado y aprendido.
- Constatamos que cada uno tiene su ritmo, unos caminaropn antes, otros hablaron después, pero ahora todos lo hemos logrado.
- Reconocemos las diversas capacidad es que tenemos para ayudar, pensar, inventar, hacer amigos, aprender, dar cariño…

Compromiso

Anotamos en el cuaderno cuál es la dificultad que tenemos que nos impide cumplir nuestras responsabilidades.

Escribimos al lado qué haremos para resolverla pues somos capaces de superarlas, solos o con ayuda.

Actividades

- Ponemos en práctica nuestra iniciativa y explicamos cuáles es la solución que se nos ocurre para: evitar atrasos y faltas; ayudar al que está triste; evitar las peleas; apoyar al que está o estuvo enfermo; usar bien y mantener aseado el baño; repartir los materiales, entre otros.
- Con los compañeros conversamos sobre cómo los niños y las niñas podríamos asumir y resolver estos problemas.
- Del total de problemas separamos aquellos que no podemos asumir.
- Anotamos las actividades que sí podríamos hacer, aunque sea con ayuda de los demás.
- Expresamos qué otras cosas del salón, de la escuela, nos gustaría resolver ahora.

Compromiso

Asumimos la solución de uno de los problemas planteados, con alegría y responsabilidad, señalando tareas posibles y concretas a cada compañero. El beneficio será para todos.

Actividades

- Dialogamos y por grupo dibujamos las consecuencias de incumplir normas como: esperar su turno; cuidar servicios comunes: teléfonos, carpetas, jardines, transporte, paredes; cuidar material de trabajo: cuadernos, bolsos, libros, lápiz…; respetar normas de tránsito: semáforos, letreros.
- Por grupos dialogamos y dibujamos las consecuencias de cumplir con esas mismas normas sociales.
- Sacamos conclusiones y comprendemos por qué las normas son necesarias.

Compromiso

Elegimos una norma de cortesía en la que fallamos y nos comprometemos a corregirla. Ejemplo: no agredir a los niños; no insultar, no gritarles, no empujarlos….

Actividades

- Observamos a los vecinos, comentamos sobre los problemas que viven las familias de nuestra comunidad y los anotamos en la pizarra.
- Del listado recogido en la pizarra, señalamos 4 o 5 que consideremos nos afectan a nosotros y a los niños de nuestro salón..
- Conversamos en grupo:
  ¿Son los niños los causantes de estos problemas? ¿Pueden los niños resolver estos problemas? ¿Estos problemas causan sufrimiento a los niños? ¿Qué pueden hacer los niños para protegerse de estos sufrimientos?

Compromiso

Para que la vida mejore, poco a poco, los niños y los jóvenes debemos ser cada día mejor. Nos comprometemos a hacer bien algo que en casa o en la comunidad va mal. Ejemplo: ayudar en las labores de la casa; ayudar a nuestros hermanos; tratar con amor a la mamá; no pegar, no gritar a los hermanos; no ser rencorosos; ayudar en la limpieza de la comunidad.

Actividades

- Dramatizamos un aula desordenada y caótica.
- Elaboramos un listado de todas las deficiencias que percibimos en la dramatización.
- Opinamos sobre la posibilidad de asumir grupalmente la organización del salón.
- Asumimos la organización del aula y su embellecimiento.
- Elaboramos listados de responsabilidades, formamos brigadas, solicitamos la ayuda necesaria, ideamos un lema.
- Probamos que el grupo sí es capaz de tener buenos resultados.

Compromiso

Invitamos a profesores y autoridades para que vean nuestro esfuerzo y se animen a impulsar esta actividad en los otros salones.

Segunda etapa *(cuarto, quinto y sexto grado)*

Actividades

- En el cuaderno respondemos a las siguientes preguntas: ¿Los niños son castigados en los colegios? ¿En las casas? ¿Por qué razones castigan a los niños?
- Si te dieran una hora libre: ¿En qué la usarías? ¿Qué le falta a tu colegio para que te sientas feliz? ¿Hay algo en tu colegio que te produce desagrado, tristeza, miedo? ¿Qué cambio harías en tu colegio?
- Anotamos en nuestro colegio: conjugando derechos y deberes conseguiremos ser autónomos.
- Recogemos la información en dos columnas: derechos / deberes.
- En cada caso ensayamos y conversamos cómo lograr el equilibrio entre los deberes y los derechos.

Compromiso

Nos comprometemos a ser puntuales y correctos en nuestro comportamiento y en nuestros pensamientos porque con eso evitamos tumultos, accidentes, ahorramos tiempo, evitamos peleas.

Actividades

- Dramatizamos: Un niño busca el lapicero que se le perdió. ¿Qué pudo pasar? ¿Hubo alguien que lo tomó? ¿Qué otros defectos se dan entre los niños?
- Tenemos muchas conductas negativas, defectos, faltas. ¿Cuáles son esas conductas negativas que debemos mejorar?
- Dialogamos sobre las dificultades que se nos presentan para desterrar el robo, el rencor u otras dificultades.
- Reconocemos la necesidad de solicitar apoyo a personas de confianza antes que darnos por vencidos.

Compromiso

Colectivamente nos comprometemos a luchar y desterrar uno de nuestros sentimientos o actitudes negativas.

Actividades

- Escribimos una relación de todas nuestras fallas y otra relación de todas nuestras cualidades.
- Por grupos comentamos las consecuencias y los problemas que se generan cuando:
  Comenzamos un trabajo y no lo terminamos.
  Ponemos un plazo y no lo cumplimos.
  No nos controlamos y decimos cosas inconvenientes agrediendo a otros.

Compromiso

Nos esforzaremos y, cueste lo que cueste, terminaremos lo que empezamos. En el cuaderno escribimos si nuestro propósito es una tarea de la casa, del colegio o cualquier otra cosa.

Actividades

- Elegimos una situación que refleje irresponsabilidad.
- Confeccionamos un afiche con revistas, periódicos o dibujos invitando a nuestros compañeros a ser responsables, y señalando los beneficios que ellos nos trae.
- Exponemos en clase lo que sentimos frente a ello.
- Analizamos cómo afecta el desarrollo individual y social el incumplimiento de los deberes.
- El docente reforzará con explicación o lectura. Hacemos una dramatización con los resultados del análisis.

Compromiso

Coordinamos con el docente la realización de una campaña en el colegio. Elaboramos afiches, periódicos murales. Anotamos nuestros compromisos.

Actividades

- Formamos dos grupos e inventamos una dramatización con el título:
  Yo todo lo puedo solo
  El niño que no necesita de nadie.
- Cada uno de los participantes da ideas sobre los personajes: ¿cómo actúan? ¿cómo se relacionan con otros? ¿cuáles pueden ser los problemas que se les presentan?
- Dar a conocer los sociodramas a los demás compañeros.
- Identificamos: ¿cómo son esas personas; qué buscan; qué consiguen trabajando así? ¿Por qué? ¿Lo que nos dicen en la casa, la escuela, los medios de comunicación, se relaciona con estos personajes? ¿Cuál es la situación deseable?

Compromiso

Organizamos una actividad.

Asumimos tareas colectivas e individuales.

Evaluamos cómo nos hemos sentido compartiendo (logros y dificultades)

Actividades

Escribir una frase en el pizarrón:
"los niños y las niñas son un desastre"

- Comentamos las consecuencias de estos mensajes.
- Señalamos otro tipo de mensajes que limitan la relación humana.
- Recortamos noticias sobre el tema y conversamos si coincidimos o no.
- Formamos grupos e investigamos en periódicos y revistas sobre opiniones que descalifican a los niños y niñas.
- Compartimos nuestras investigaciones con nuestros compañeros de clase.

Compromiso

- Confeccionamos el periódico mural.
- Elegimos un lema.
- Conversamosconnuestrosamigosdelbarrio sobre lo trabajado, recogiendo opiniones.

Actividades

- Formamos grupos.
- Indicamos situaciones de la casa, la escuela, la comunidad, la calle, donde comúnmente no respetamos lo que sienten los otros.
- Dramatizamos algunas de las situaciones conversadas.
- Cuando actuamos incorrectamente: ¿qué sienten los demás? ¿qué tipo de reacciones se producen? ¿cómo debemos actuar? ¿qué valores conviene desarrollar?
- Leer la Convención sobre los Derechos del Niño en los derechos relativos a «Participación».

Compromiso

Elaboramos el perfil del niño que se respeta y que respeta a los demás. No dejamos de participar en el momento adecuado.

Actividades

- Hacemos un listado de actividades.
- Elegimos la que más nos gusta y sea posible. Damos razones.
- En grupos contestamos:¿qué objetivo tiene? ¿qué metas lograr? ¿cómo lo vamos a realizar? ¿quiénes van a participar? ¿qué se hará? ¿qué permiso pedir? ¿qué problemas se pueden presentar? Entre todos afinamos el plan.

Compromiso

Realizamos lo previsto. Establecemos claramente las responsabilidades de cada uno y al final evaluamos cada uno de los pasos, viendo los pro y los contra.

Actividades

- Construimos cuatro grupos, cada uno investiga sobre:
  La Constitución
  La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño
  La Declaración de los Derechos Humanos
  La Ley Tutelar del Menor
- ¿Por qué surgen estas leyes? ¿Qué muestras tenemos de su incumplimiento? ¿Qué hacer cuando no se cumplen? ¿Cómo han intervenido los niñas, niñas y adolescentes?
- Exponemos y comparamos las respuestas.

- Analizamos los problemas.
- Analizamos el nuevo rol del niño como sujeto social. ¿Qué significa esto? Investigamos.

Compromiso

Planificamos acciones concretas que podamos cumplir o denunciar desde la escuela.

Tercera etapa

Los círculos de la responsabilidad [2]

Reflexionar sobre las relaciones entre libertad y responsabilidad en nuestra vida cotidiana.

Analizar entre todos:

- El profesor o la profesora preguntará a los estudiantes: ¿Cuáles son sus responsabilidades? ¿Es importante tener claro nuestras responsabilidades? ¿Cumplen ustedes sus responsabilidades? ¿Cómo?
- Esas responsabilidades: ¿son las mismas que tenían cuando eran más pequeños? Por ejemplo: cuando eran bebés, o cuando eran niños, ¿en qué se diferencian? ¿por qué?
- ¿Qué responsabilidades creen que tendrán en el futuro? ¿Hay alguna relación entre la responsabilidad y la libertad?
- Les dará unos minutos para que cada uno reflexiones sobre los aspectos planteados y luego promoverá la discusión colectiva.

Escribir:

- Después de la discusión colectiva el docente pedirá a los estudiantes que desarrollen por escrito sus ideas sobre la relación entre libertad y responsabilidad, centrándose en particular en el caso de los jóvenes.
- EL género y estilo de la redacción será escogido a voluntad por los jóvenes. Puede tratarse de un ensayo de reflexión personal; de un relato de una experiencia individual; de una carta que un joven dirige a otros jóvenes, o a sus padres o maestros, etc. También puede ser una tira cómica, que incluya ingenio o ironía, o el guión para una obra teatral o un video.

Compartir

- Concluida la redacción, en la misma clase o la siguiente, el profesor invitará a los jóvenes a compartir sus escritos con los compañeros.
- Para compartir los escritos se pueden utilizar distintos procedimientos. Uno puede ser el «periódico mural», en el que cada estudiante coloca sus escritos en la pizarra o la pared del aula para que todos los demás puedan leerlo. Otra posibilidad es el intercambio de escritos por parejas o en pequeños grupos.
- Cualquiera sea el procedimiento utilizado sería muy rico concluir la actividad proponiendo a los jóvenes que cada uno comente o «conteste» el escrito de otro compañero, ya sea que comparta las ideas o del otro o que discrepe de ellas.

2 Actividad tomada de *Valija didáctica. Módulo 2: Libertad.* Amnistía Internacional, Sección Venezolana, Caracas, 1994.

Bibliografía

ABC, la enseñanza de los derechos humanos. Ejercicios prácticos para escuelas primarias y secundarias. Naciones Unidas. New York, 1989. (Este material también aparece citado como: La enseñanza de los derechos humanos. Ejercicios prácticos para escuelas primarias y secundarias. Centro de Derechos Humanos. Ginebra, 1989).

Aprender a jugar, aprender a vivir. Carpeta de Campaña 1990. Asociación Permanente de Derechos Humanos. Citado en Empujando al sol. Separata. Año III, nº 13, 1991.

Brigada por los derechos de los niños. Unicef abril de 1991.

Castellano. Manuales de educación en derechos humanos, Vicaría de la Solidaridad. Ediciones Paulinas. Chile, 1992.

Cuaderno de Educación en y para los Derechos Humanos. La propuesta educativa de los derechos humanos. IIDH. María Teresa Rodas, Chile, 1992.

Cuadernos para el docente, nº 4: Educación y Derechos Humanos. Publicación del Servicio Paz y Justicia. Uruguay.

Derechos humanos: el derecho a ser joven. 10 Temas. Edupaz.

Desde la voz de los niños. Tarea. Programa Tinkuy, Rädda Barnen. Lima, 1991.

Educar para la Paz. Una propuesta posible. Colectivo de Educar para la Paz. Seminario de Educación para la Paz. Madrid, 1990.

Educar para la vida. Autores: Sheila Mogrojevo de Thissen y Rosel Céspedes. Unicef-Cooperación Perú. Dirección Regional de Educación de Ayacucho, 1992.

Empujando al sol. Separata. Año IV, nº 19, diciembre 1992.

Empujando el sol. Guillermo Brown, noviembre-diciembre 1991.

Filosofía. Manuales de educación en derechos humanos, Vicaría de la Solidaridad. Ediciones Paulinas. Chile, 1992.

Guía metodológica diagnóstico niño andino. Enma Aguirre y Milagro Brondi. Perú.

Juguemos todos. Juegos cooperativos para todas las edades. Colectivo de Educar para la Paz. Málaga, 1988.

Nuestros niños: la vida misma. Joaquín Requena. Folleto guía para la educación de los derechos del niño. Servicio Paz y Justicia. Uruguay, 1990

Tus hijos pueden ser mejores. Coordinación de ediciones divulgativas «Niño y Familia». Biblioteca Nacional, INAPSI. Ministerio de la Familia, 1990.

Valija didáctica. Módulo 2: Libertad. Amnistía Internacional, Sección Venezolana, Caracas, 1994.

El ABC de la convivencia

Orientaciones para el trabajo en aula

Maykert González Arveláez

La convivencia pacífica: una convicción para una sociedad más adecuada para todas y todos

En los últimos años, nuestra sociedad se ha visto inmersa en un clima de intolerancia, irrespeto y agresión, producto de la confrontación política vivida. Esta situación está presente en todos los escenarios de la vida cotidiana, manifestándose en las familias, las comunidades, los medios de comunicación, e incluso en las escuelas; afectando la vida y, en especial, la salud mental de niños, niñas y adolescentes.

Movidos por la preocupación de muchos sectores del país, y basándose en experiencias exitosas promovidas por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) en otros países, un conjunto de organizaciones de toda índole, liderado por Cecodap y Unicef aportaron, durante el año 2003 ideas, acciones y esfuerzos para promover la tolerancia, el respeto y la paz en el país, como valores fundamentales para favorecer la convivencia pacífica en todos los espacios cotidianos.

Esta movilización social se denominó *Dosis de Amor para la Convivencia Pacífica*, y llegó a todo el país, promoviendo la reflexión y la toma de conciencia sobre los patrones de comportamiento social de cada quien. La iniciativa invitó a las personas a asumir compromisos personales de cambio como una vía para contribuir, a través de sus propias acciones, a la prevención de la violencia, y a la promoción de los derechos humanos de la niñez y la adolescencia, favoreciendo una adecuada convivencia pacífica y ciudadana.

La idea central de la campaña fue la promoción de reflexiones personales que permitieran generar un clima de armonía y de convivencia entre la población, con el propósito de aprender a aceptar a aquellas personas que piensan, actúan u opinan diferente, valorando a las personas con quienes compartimos el día a día de una manera más amplia y plural, que abriera mejores vías para resolver y transformar situaciones difíciles.

La "vacuna" simbólica, conformada por un conjunto de preguntas dirigidas a favorecer la **tolerancia**, el **respeto** y la **paz**, acompañada de una gota de miel, un caramelo o un chocolate, permitió reunir diversas instituciones, en especial escuelas, donde los alumnos asumieron un rol determinante en la promoción de la no violencia, y en iniciativas de respeto a la diversidad y promoción del buen trato. Durante la aplicación de cada dosis, niñas, niños y adolescentes, principales protagonistas de esta campaña, se esforzaron por convertir en acciones concretas los valores de tolerancia y respeto como vía para promover la paz.

Variados materiales fueron creados para dar apoyo a la campaña: libretas de vacunación, calcomanías, afiches, volantes, pendones, revistas y folletos. Este material es fruto de la inspiración y el trabajo realizado por los niños, niñas y adolescentes que participaron activamente en la campaña y aportaron sus ideas, acciones y sueños para trabajar por la convivencia pacífica desde todos los escenarios posibles.

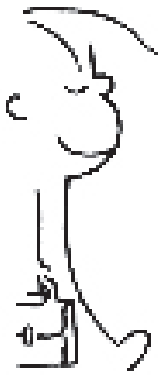
Los logros más importantes de la Dosis de Amor no están en la cantidad de personas vacunadas, en las instituciones participantes, en la acogida de los medios de comunicación, en el impacto nacional, en las movilizaciones emprendidas, en las inmensas posibilidades de acción en conjunto que se generaron, en los espacios de diálogo y trabajo creados entre instituciones y personas, sino especialmente en la sonrisa de niños y niñas, en las lágrimas de personas conmovidas, y en los compromisos de acción cotidiana para la convivencia

pacífica, ganados en los minutos de comunicación empática y positiva que se lograron durante el proceso. Estos resultados, difícilmente cuantificables, se hicieron palpables en la mirada y sonrisa de quienes recibieron y se comprometieron a dar su *Dosis de Amor para la convivencia pacífica* y se convencieron y decidieron convencer a otros de que ésta es la mejor vía para lograr una mejor y más adecuada sociedad para todas y todos.

- Toda esta movilización trajo consigo importantes aprendizajes para las instituciones involucradas, que deben ser compartidos y difundidos para contribuir a la realización de este tipo de acciones desde todos los niveles y en todos los espacios posibles, en especial desde las escuelas. Entre los conocimientos que dejó la experiencia están:
- La posibilidad de articular en coyunturas difíciles: a inicios del 2003, el escenario confuso no permitía vislumbrar acciones concretas y mantenía las expectativas para el futuro de muchos actores sociales en un estado de letargo. La campaña permitió despertar voluntades, aglutinar esfuerzos, e incorporar ideas para dar vida a un trabajo que superó las circunstancias más adversas y que de hecho se aprovechó de ellas para dar un mensaje diferente y esperanzador a las venezolanas y los venezolanos. Esta propuesta aprovechó la situación política para abrir espacios de reflexión, pero al final fue más allá: tocó la fibra individual e invitó al cambio en el día a día. Un ejemplo fue la tercera dosis, la Dosis de la Paz, que se aplicó cuando estaban por iniciarse dos importantes recolecciones de firmas para varios referendos revocatorios, y que fue catalogada por muchos como el verdadero mensaje que necesita nuestra sociedad. Otro ejemplo fue la diversidad de instituciones que se sentaron a darle vida a las acciones de la campaña. Muchas de estas agrupaciones superaron las diferencias políticas y lograron alcanzar acuerdos importantes para la aplicación de las dosis.
- Adaptabilidad, versatilidad y sentido de pertenencia: la vacunación aglutinó personas e instituciones gracias a la sencillez con que abordó una propuesta tan densa y difícil como lo es el trabajo con valores de la democracia y la convivencia. La adaptabilidad y versatilidad del concepto permitió que cada cual le diera formas propias, creando y recreando acciones inteligentes e innovadoras. Así, cada quien se comprometió, y pudo sentir que le incorporaba algo suyo a la campaña, lo que generó un sentido de pertenencia que dio paso a una importante recuperación de las expectativas.
- Democracia en construcción: la posibilidad de participación de todas y todos, en especial de niñas, niños y adolescentes, liberó a la campaña de la rigidez de la teoría y le imprimió una dinámica de reconocimiento y aprendizaje colectivo, donde los valores que se buscaba promocionar eran alentados constantemente en cada espacio a donde llegó la Dosis de Amor.
- Las vacunas simbólicas son tan importantes como las regulares: fue necesario aclarar que la vacuna no era una inyección, o algo invasivo. El material de difusión, junto a la promoción y modelado del momento de vacunación a través de los medios de comunicación, y los materiales con la filosofía de la campaña (descripción y guiones, entre otros) fueron clave a la hora de explicar la campaña a la sociedad. Así, la iniciativa cobró tanta fuerza como cualquier otra campaña de vacunación, pues se logró manejar el concepto de la violencia como una enfermedad de salud pública que requiere del esfuerzo de todas y todos para su erradicación, y permitió que fuera aplicada en centros de salud y que se la incorporara a las campañas de vacunación regulares (como fue el caso del estado Vargas).
- Las campañas de convivencia deben ir acompañadas de reflexión y acción: la convivencia no es un producto que se mercadea publicitariamente, es un bien común y, como tal, toda campaña que busque promover o favorecer la convivencia debe hacer contacto con la cotidianeidad, las historias de vida y especialmente debe invitar a la reflexión de la conducta propia en torno a los otros. De esta forma

se promueven acciones de cambio desde cada quien, que de ser asumidas de manera consecuente, impactarán favorablemente en el entorno inmediato.

- Abordaje de situaciones familiares partiendo de factores externos: la mayoría de las personas vacunadas hacía énfasis en aspectos relacionados con sus relaciones familiares, lo que invita a pensar sobre la necesidad de abordar las relaciones dentro de la familia o el entorno cercano como pilar básico de la convivencia social. Este tipo de movilizaciones puede, a partir de elementos externos, abrir un espacio de introspección sobre cómo una persona reconoce y acepta a la que tiene más cerca: a la esposa, a los hijos e hijas, a las y los estudiantes, etc., lo que hace más efectivos sus alcances e impacto personal y colectivo.
- La necesidad de espacios de atención primaria en salud mental: las situaciones de estrés a la que han estado sometidas las venezolanas y los venezolanos hacen que se incremente la necesidad de hablar sobre ellas, y por tanto, la necesidad de gente capaz de escuchar atentamente. Por eso es necesario continuar creando espacios que permitan brindar una atención primaria en salud mental, que fomenten la ayuda entre iguales y que permitan favorecer el trabajo desde el afecto para la transformación de la situación y la aceptación del otro.
- Las "telarañas" favorecen la transformación del conflicto: un concepto tomado de Jean Paul Lederach se evidenció claramente en la articulación lograda. Las instituciones y personas involucradas supimos ser flexibles, adaptarnos a las dificultades y aportar nuestras fortalezas para mantener el objetivo común. Nos encontramos y encontramos a otros, y reconocimos en la diversidad nuestra mayor fortaleza, ya que incrementaba exponencialmente nuestras posibilidades de acción. Fue una amplia red que se enfrentó a las circunstancias y se superó a sí misma en el intento.
- La evaluación constante permitió no repetir errores: el grupo monitor de ONG tuvo un rol muy importante en la evaluación constante de los alcances de las acciones y los acuerdos establecidos, lo cual favoreció la incorporación de propuestas que ayudaron a hacer más viable y visible la campaña. De igual modo, este grupo optimizó los alcances de la campaña y su posibilidad de invitar a la reflexión, trabajando arduamente en la creación de los cuestionarios y manteniendo una comunicación y capacitación constante con niños, niñas y adolescentes.
- Darle mayor énfasis a la relación adulto-niño: para otras campañas de promoción de la convivencia pacífica, es necesario dar una atención especial a la relación adulto-niño/a, para así abordar con mayor profundidad la prevención de la violencia hacia la niñez y la adolescencia, e instruir a éstos en el ejercicio de sus derechos. Además, la manera más efectiva de promover un cambio cultural es cambiando favorablemente los esquemas de trato hacia la niñez y la adolescencia, impulsando la aceptación y la voz social de este sector de la población que representa el 39% del país.
- Atracción de los medios de comunicación: toda campaña de promoción de la convivencia pacífica en Venezuela, ineludiblemente debe involucrar a los medios de comunicación, superar el estupor inicial de los mismos e insistir en la propuesta, para llegar, no sólo a una mayor cantidad de personas, sino también para ofrecerles otros espacios de acción, e invitarlos a la reflexión sobre su trabajo durante la coyuntura actual.
- Papel de los niños, niñas y adolescentes: una vez más, la niñez y la adolescencia jugaron un papel protagónico y participaron en la solución de un problema que les afecta, demostrando su potencial para sensibilizar a los adultos y dar propuestas creativas para la transformación de su entorno.
- Reconocimiento personal e institucional: un agregado importante fue trabajar desde el reconocimiento, tanto del trabajo de las instituciones, como de las voluntarias y los voluntarios y, en especial, de las personas vacunadas. La gran cantidad de personas que solicitó su certificado de buen trato y convivencia pacífica demostró el



valor dado a una actividad, que reconoció su constancia y compromiso para promocionar, a lo largo del año 2003, la tolerancia, el respeto y la paz.

- Todos estos elementos y muchos más, se agruparon en la conjunción de miles de voluntades y sonrisas para ganar un espacio que, aunque sólo duraba cinco minutos, pasó a ser, sin duda alguna, parte de la vida de muchos: un compromiso constante por la convivencia pacífica y democrática, acciones por una mejor Venezuela.

¿Cómo nace un paradigma?

Anónimo

Un grupo de científicos colocó cinco monos en una jaula, en cuyo centro colocaron una escalera y, sobre ella, un montón de bananas. Cuando un mono subía la escalera para agarrar las bananas, los científicos lanzaban un chorro de agua fría sobre los que quedaban en el suelo. Después de algún tiempo, cuando un mono iba a subir la escalera, los otros lo agarraban a palos.

Pasado algún tiempo más, ningún mono subía la escalera, a pesar de la tentación de las bananas. Entonces, los científicos sustituyeron uno de los monos. La primera cosa que hizo fue subir la escalera, siendo rápidamente bajado por los otros, quienes le pegaron. Después de algunas palizas, el nuevo integrante del grupo ya no subió más la escalera. Un segundo mono fue sustituido, y ocurrió lo mismo. El primer sustituto participó con entusiasmo de la paliza al novato. Un tercero fue cambiado, y se repitió el hecho. El cuarto y, finalmente, el último de los veteranos fue sustituido.

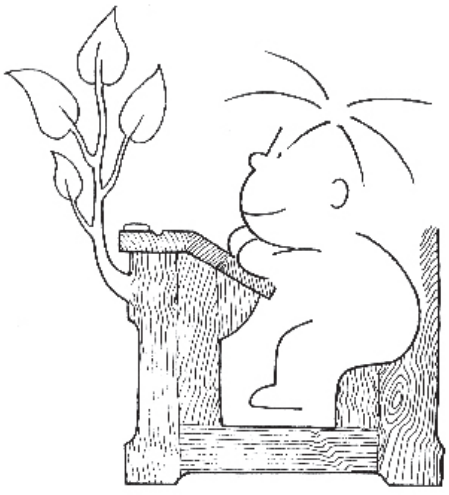
Los científicos quedaron, entonces, con un grupo de cinco monos que, aun cuando nunca recibieron un baño de agua fría, continuaban golpeando a aquél que intentase llegar a las bananas.

Si fuese posible preguntar a algunos de ellos por qué le pegaban a quien intentase subir la escalera, con certeza la respuesta sería: "No sé, las cosas siempre se han hecho así, aquí..."

¿Te suena conocido?

No pierdas la oportunidad de pensar sobre esta historia y dialogar con tus colegas, para que, de una o de otra manera, se pregunten porqué están golpeando... y porqué estamos haciendo las cosas de una manera, si a lo mejor las podemos hacer de otra.

"Es mas fácil desintegrar un átomo que un preconcepto". Albert Einstein.



Convención internacional de los derechos de los niños y niñas

Derechos consagrados en la Convención

Disposiciones generales

- Definición de niño: Todo ser humano menor de 18 años (1)
- Que prime el interés superior del niño en todas las medidas concernientes a ellos (3)
- Reconocimiento de la Convención (4)
- Orientación de los padres (5)
- Nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social (27)
- A la aplicación de disposiciones más favorables a las de la Convención (40)

Artículos relacionados con el Derecho a la Identidad y a la Familia

- No discriminación (2)
- Nombre y nacionalidad (7)
- Identidad (8)
- A no ser trasladado y retenido ilícitamente (11)
- Vida privada, honra y reputación (16)
- Adopción (21)
- Cultura, religión y lingüística (30)
- No separación d de !os padres (9)
- Reunión de la familia (10)
- Crianza y cuidado del niño (18)

Artículos relacionados con el Derecho a la Protección

- Protección contra toda forma de abusos (19)
- Protección y asistencia a niños privados de su medio familiar (20)
- A ser considerados como refugiados (22)
- Protección contra explotación económica (32)
- Protección contra abuso sexual (34)
- Protección contra secuestro, venta o trata (35)
- Protección contra toda forma de explotación (36)
- No ser sometido a torturas, ni ser privado de libertad ilegalmente (37)
- Protección contra conflictos armados (38)
- Niños que han infringido las leyes penales tienen derecho a recibir tratamiento que fomente su sentido de la dignidad (40)

Artículos relacionados con el Derecho a la Educación

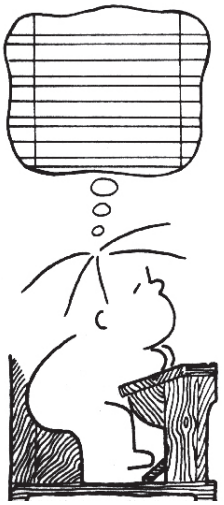
- Acceso a información (17)
- Educación (28) (29)

Artículos relacionados con el Derecho a la Salud

- Vida (6)
- Derecho de los niños impedidos a disfrutar de una vida plena y decente (23)
- Salud (24)
- Examen periódico a niños internos (25)
- Seguridad social (26)
- Descanso y esparcimiento (31)
- Protección contra uso ilícito de drogas (33)
- Recuperación y reintegración (39)

Artículos relacionados con el Derecho a la Participación

- Expresar sus opiniones (12)
- Libertad de expresión e información (13)
- Libertad de pensamiento, conciencia y religión (14)
- Libertad de asociación (15)



Red de Apoyo
por la Justicia y la Paz

Curso de formación en derechos humanos para docentes

Inclusión, género y educación en derechos humanos

El nacimiento

Eduardo Galeano. *Bocas del tiempo*, 2004.

El hospital público, ubicado en el barrio más copetudo de Río de Janeiro, atendía a mil pacientes por día. Eran, casi todos, pobres o pobrísimos.

Un médico de guardia contó a Juan Bedoian:

— La semana pasada, tuve que elegir entre dos nenas recién nacidas. Aquí hay un solo respirador artificial. Ellas llegaron al mismo tiempo, ya moribundas, y yo tuve que decidir cuál iba a vivir.

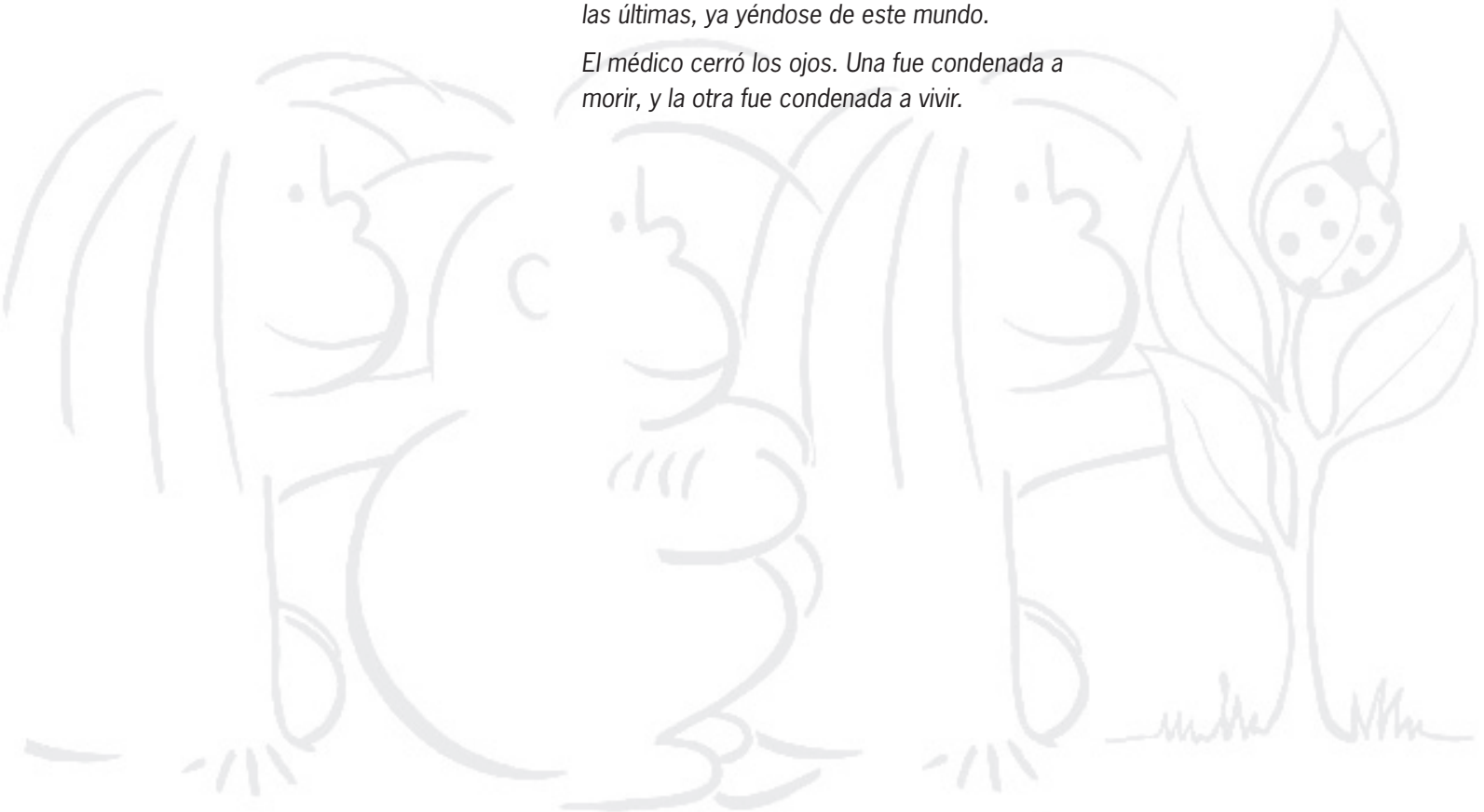
Yo no soy quién, pensó el médico: que decida Dios.

Pero Dios no dijo nada.

Eligiera a quien eligiera, el médico iba a cometer un crimen. Si no hacía nada, cometía dos.

No había tiempo para la duda. Las nenas estaban en las últimas, ya yéndose de este mundo.

El médico cerró los ojos. Una fue condenada a morir, y la otra fue condenada a vivir.



OBJETIVOS

- **Evidenciar** la discriminación por género en la sociedad venezolana y particularmente en el ámbito escolar.
- **Asumir** la perspectiva de género en el trabajo educativo.

CONTENIDOS

- Género y sexo.
- Categorías de análisis para comprender la discriminación por género.
- Manifestaciones culturales de la discriminación por género.
- Violencia intrafamiliar.
- Estrategias para superar la discriminación por género.

ACTIVIDADES

- **Revisando nuestra cotidianidad**. A través del análisis de nuestro discurso, evidenciaremos situaciones de discriminación.
- **¿Somos o nos hacemos?** Trataremos de identificar algunas características que nos definen como hombres y mujeres. (Papel de trabajo Nº 1).
- **Nuevo lenguaje para una nueva mirada.** Para iluminar lo hasta ahora construido, definiremos y diferenciaremos género y sexo y nos acercaremos a las nociones de androcentrismo, sexismo, machismo y patriarcado, racismo y etnocentrismo (Papeles de trabajo Nº 2 y 3).
- **El género y yo.** A nivel personal, identificaremos y escribiremos alguna ocasión en que la discriminación por género, racial y étnica ha entrado en nuestra vida personal y comunitaria. Luego las compartiremos en grupo ampliando el análisis. (Papel de trabajo Nº 4).
- **Fono - foro.** A partir de una canción, identificaremos la problemática del maltrato intrafamiliar y evaluaremos posibles respuestas. (Papel de trabajo Nº 5).

DURACIÓN

5 horas.

RECURSOS

- Equipo de sonido.
- Canción "Un extraño en mi bañera" (Ana Belén).
- Papel bond y marcadores.

BIBLIOGRAFÍA

- El género en el análisis de la violencia: más allá de la violencia sexual (Magally Huggins, Caracas 1995).
- Género, pobreza y empleo en América Latina.
- La mujer y los feminismos (Margarita Mará Pintos y Juan josé Tamayo-Acosta).
- Patas arriba: la escuela del mundo al revés (Eduardo Galeano). Sepa por qué usted es un machista (María Elena Walsh).
- ¿Qué es el género? (Proyecto "Integración Transversal de la Perspectiva de Género" en el IIDH, Costa Rica).
- Huellas de la trata negrera, Nirva Camacho (Capítulo II De la construcción del Racismo a la Adquisición del Endorracismo, Ministerio de la Cultura Consejo Nacional de la Cultura y Red de Organizaciones Afrovenezolanas, 2005)

ASIGNACIONES COMPLEMENTARIAS

- Leer las lecturas de apoyo del taller y elaborar una cartelera alusiva al tema de género en la escuela.
- Identificar situaciones de la vida cotidiana en las cuales se producen discriminaciones por género y acciones preventivas aplicables en cada caso.

Papel de trabajo Nº 1

Actitudes frente a las relaciones de género

Cada una de las siguientes afirmaciones se refiere a una creencia común para algunas personas. Tu tarea consiste en marcar, frente a cada una de ellas, si estás Totalmente de Acuerdo (TA), Relativamente de Acuerdo (RA), Relativamente en Desacuerdo (RD) o Totalmente en Desacuerdo (TD). No hay respuestas buenas ni malas y, además, no se tendrán en cuenta las respuestas individuales, sino las tendencias del grupo.

1. Los bebés necesitan más la cercanía de la madre que la del padre.	
2. Los hombres son más racionales que las mujeres, y las mujeres más afectivas que los hombres.	
3. El hombre tiene mayores necesidades sexuales que la mujer.	
4. La mayor responsabilidad económica del hogar debe recaer en el hombre.	
5. La mayor responsabilidad para evitar los embarazos debe recaer en la mujer.	
6. Una mujer puede realizarse plenamente sin tener hijos.	
7. El hombre debe ser el jefe del hogar.	
8. Existen unos trabajos y actividades más apropiados para mujeres y otros más apropiados para hombres.	
9. Las mujeres son más pacíficas que los hombres.	
10. Las mujeres faltan más que los hombres a los trabajos, debido a enfermedades y malestares propios de ellas.	

Papel de trabajo Nº 1

11. Las mujeres son más confiables que los hombres para manejar los dineros de la comunidad.	
12. Los hombres son más capaces y tienen mayor credibilidad que las mujeres en los momentos de negociación.	
13. Los hombres son mejores que las mujeres desempeñando funciones que impliquen responsabilidad y toma de decisiones.	
14. Las mujeres son más honradas que los hombres.	
15. Las mujeres son más eficientes que los hombres en tareas comunitarias.	
16. Las mujeres con hijos pequeños no deben participar en actividades de la comunidad, fuera del hogar.	
17. Los hombres representan mejor que las mujeres los intereses de toda la comunidad.	
18. Los hombres ocupan la mayoría de los puestos de dirección porque tienen más experiencia en los asuntos públicos.	
19. Las mujeres no resisten adecuadamente las presiones de la vida política.	
20. Las mujeres son más apropiadas que los hombres para labores de relaciones públicas.	

Papel de trabajo Nº 2

Evaluemos una serie de situaciones según su identificación con el género o con el sexo:

Ponte de pie si consideras que la afirmación que se expresa a continuación se basa en el género y siéntate si consideras que se basa en el sexo:

1. Los hombres tienen más facilidad para tomar decisiones difíciles.

2. Las mujeres son más propensas a la manipulación.

3. Las mujeres son más hábiles con las manos.

4. Los hombres son mejores para las matemáticas.

5. Las mujeres pueden parir, los hombres no.

6. Las mujeres son dulces, los hombres son fuertes.

7. De acuerdo a las Naciones Unidas, las mujeres son la mitad de la población mundial, trabajan las dos terceras partes de las horas trabajadas en el mundo, reciben 10% del salario mundial y son dueñas del 1% de las propiedades.

8. Las mujeres pueden dar de mamar, los hombres pueden dar biberón para dar de beber a sus bebés.

9. Las mujeres tienen un instinto maternal.

10. A las mujeres les está prohibido el trabajo peligroso e insalubre. Los hombres hacen estos trabajos bajo su propio riesgo.

Papel de trabajo Nº 3

La discriminación racial y étnica o por género la vivimos a diario en:

Las religiones:

La escuela:

La familia:

Las leyes:

Las normas de conducta:

Las canciones:

Los chistes:

Otras:

Papel de trabajo Nº 4

Identifica algunas situaciones concretas de discriminación por género, racial y étnica en la práctica educativa escolar, familiar y comunitaria que hayas conocido o vivenciado.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

Papel de trabajo Nº 5

Un extraño en mi bañera

Intérprete: Ana Belén
Disco: Peces de Ciudad

I

Con la boca casi seca,
qué peligro estar tan cerca
y mis ojos siempre alerta,
nunca sabes lo que piensan.
Sus miradas elocuentes
le descubren, le delatan
y mis manos temblorosas
van buscando cualquier cosa.

Hay un extraño aquí en mi casa
no es el mismo que yo amé
es otro loco que anda suelto
y ya me veo mañana
en primera plana.
Hay un extraño en mi bañera
con alcohol entre sus venas
y no me atrevo ni a toser
que el último morado
aún sigue marcado.

II

Y la verdad no te conozco
nunca sé por donde vienes;
al principio era distinto
no había más que vino tinto.
Cuando fue pasando el tiempo
por pasar, pasa de todo,
y es mejor no estar tan cerca,
por si acaso le entra el mono.

Hay un extraño aquí en mi casa
no es el mismo que yo amé
es otro loco que anda suelto
y ya me veo mañana
en primera plana.
Hay un extraño en mi bañera
trae de todo entre sus venas
y no me atrevo ni a toser
que el último morado
aún sigue marcado.

Si no fuera por el miedo
que me metes en el cuerpo
me lo calo, me lo trago,
que aún te quiero
bueno y sano.

Papel de trabajo Nº 5

Demos respuesta a las situaciones de maltrato intrafamiliar:

Situaciones de maltrato:

Posibles respuestas:

Algunas nociones básicas

Sexo: Se refiere en forma específica a las características biológicas y físicas que definen a una persona como macho o hembra desde su nacimiento.

Género: Es un conjunto de características sociales, culturales y políticas, psicológicas, jurídicas, económicas asignadas a las personas en forma diferenciada de acuerdo al sexo. Es un concepto que enfatiza **relaciones sociales** y no simplemente atributos biofísicos personales. Se refiere a conductas de identificación sexual asociadas a miembros de una sociedad, y que responden fundamentalmente a un proceso de socialización estereotipado culturalmente. Por ser una categoría construida socialmente, se aprende y por lo tanto se puede cambiar.

Sexismo: Creencia fundamentada en mitos y falsas justificaciones, acerca de la superioridad de lo masculino y de los hombres, a partir de sus condiciones "naturales" (biológicas o mentales), de las que resultan una serie de privilegios **no siempre percibidos** por ese sexo pretendidamente superior. Dicho privilegios descansan en la subordinación del sexo femenino al masculino, y en diferentes formas visibles e invisibles de ejercicio del poder por parte de los hombres, que se les hace creer a ambos sexos como parte de una situación "natural" e inmodificable, y que afecta en forma diferente a ambos sexos.

Machismo: Lo constituyen aquellos actos físicos, verbales o simbólicos, por medio de los cuales se manifiesta de forma popular el sexismo que existe en la estructura social.

El machista generalmente actúa como tal sin ser capaz de explicar o dar cuenta de la razón interna de sus actos, sino que se limita a poner en práctica aquello que el sexismo de la cultura a la que pertenece por nacionalidad, condición social, de clase, etnia, preferencia sexual, religión, etc. le brinda. Puede decirse que el sexismo es consciente y el machismo es inconsciente.

Androcentrismo: Es una de las formas más generalizadas de sexismo. Consiste en ver el mundo desde lo masculino, tomando al varón de la especie humana como modelo o parámetro de lo humano. Se da cuando la experiencia masculina es el parámetro de la existencia humana. A veces degenera en misoginia o en ginotipia.

Misoginia: es la desvalorización, desprecio u odio a lo femenino (valores, conductas) y a las mujeres.

Ginotipia: es la imposibilidad de ver, reconocer o valorar lo femenino (valores, conductas) o de aceptar la existencia autónoma de personas del sexo femenino.

Familismo: es hablar de las mujeres, y relacionarlas siempre con la familia (sin hacer lo mismo respecto a los hombres).

Patriarcado: Termino que define de distintas maneras tanto a las ideologías (valores, creencias) como a las instituciones (estructuras sociales) que mantienen las opresión de género sobre hombres y mujeres. Entre estas instituciones están: la familia, la educación, la religión, las leyes, etc.

Sistema jerárquico de relaciones sociales que -tomando como excusa una diferencia biológica o sexual, y su significado genérico- establece, reproduce y mantiene al hombre como parámetro de la humanidad, otorgándole una serie de privilegios e institucionalizando el dominio mascu-lino sobre las mujeres.... El fin último del sistema patriarcal es la manutención y perpetuación de la superioridad y el poder masculino sobre las mujeres.

Perspectiva de Género: Enfoque teórico-práctico que revela o señala la división social jerarquizada (desigual) de los roles según el sexo. Perspectiva que revela categorías para el análisis de la sociedad y la cultura, empleándolas para subrayar una cualidad social de las distinciones basadas en los sexos.

Sirve para desmontar la representación social (o el "sentido común") que ubica a lo humano en lugares desiguales en la escala de valores culturales y prácticas personales, según su pertenencia a uno u otro sexo. Permite distinguir entre las diferencias sexuales biológicamente fundadas entre hombres y mujeres, de las diferencias determinadas culturalmente sobre la función y lugar desigual de las personas según su sexo.

Notas

Red de Apoyo
por la Justicia y la Paz

Inclusión, género y educación en derechos humanos

Lecturas Complementarias

El género en el análisis de la violencia: más allá de la violencia sexual

Magally Huggins C. La primera versión de este trabajo fue presentada como ponencia en las VIII Jornadas Venezolanas de Psicología Social. Caracas, 15-17 de junio de 1995.

La preocupación por la discusión teórica sobre la violencia, ha sido una constante desde que inicié mi tránsito por el campo de trabajo de la problemática de la violencia contra la mujer. Sin embargo, con el pasar del tiempo, muchas cosas han sido redefinidas y otras retomadas y, creo mejor comprendidas. En este sentido el incorporar la categoría de género al análisis ha sido fundamental en mi trabajo sobre la violencia.

Al comienzo en el equipo con el cual trabajaba en el Programa de Atención a Víctimas de Violencia Sexual, referíamos indistintamente como violencia sexual a diferentes problemas que encierran expresiones o acciones contra la mujer en diversos campos de acción, sin tomar en cuenta la diferencia entre sexo y género. Sin embargo, el reconocer esta diferencia, era un paso previo necesario para utilizar la categoría género en el análisis de la violencia.

¿Qué entendemos por género?

Según Gabriela Castellanos Llano el término género con la connotación que le han dado las teóricas de! feminismo, surge en los Estados Unidos en la década de los años 60, como una categoría para el análisis de la sociedad y la cultura, empleándola para subrayar una cualidad fundamentalmente social de las distinciones basadas en el sexo (Castellanos, 1994. 20).

Así, los procesos sociales, económicos y políticos que se sucedieron desde entonces (desde la Guerra de Vietnam, pasando por el Mayo Francés y la Revolución Nicaragüense, hasta la caída del Muro de Berlín, la reflexión posmoderna en las ciencias sociales y la filosofía, etc.), también interactuaron con el movimiento de mujeres dentro y fuera de las ciencias sociales, profundizando el análisis del impacto que esta categoría –género– en su interacción con las otras categorías estructurales de clase, etnia, etc., tenía y tiene sobre el pensamiento y costumbres de la época.

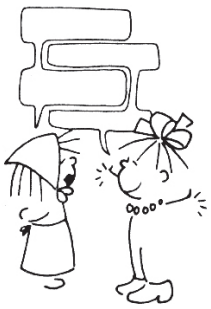
De esta manera, la categoría género viene acumulando en las ciencias sociales los aportes de Simone de Beauvoir que señaló en *El segundo sexo: "no se nace mujer, se llega a serlo"*, y los múltiples avances de las definiciones e investigaciones aportadas por la Antropología (Malinowsky, Ruth Benedit, Margaret Mead), del psicoanálisis de Freud y los aportes sobre los mitos de Jung; las elaboraciones del interaccionismo simbólico y aportes de la Psicología especialmente de la Psicología Social, entre otros campos del conocimiento.

En nuestro caso concreto las primeras definiciones de género que utilizamos fueron la de Martín Baró y la de Fernández Kelly. Ignacio Martín Baró, siempre querido y recordado colega, decía:

> *El género está constituido por... los rasgos y comportamientos que cada sociedad o grupo social considera adecuados para una u otra categoría sexual (Martín Baró, 1983, p. 168).*

Esto significa, que si bien el género se conecta directamente con las diferencias biológicas entre los sexos,

> *...no se desprende mecánicamente de tales características sino que las interpreta y define dentro de un marco social y económico ...es un concepto que enfatiza relaciones sociales y no simplemente atributos personales Por último el género conecta las esferas productivas y reproductivas y afecta la distribución de poder y autoridad. En otras palabras el género representa una de las coordenadas básicas con las cuales se constituye el quehacer socioeconómico. Con los conceptos de clase,*



etnia y raza, el género debe ser parte fundamental del repertorio intelectual de las ciencias sociales (Fernández Kelly, 1990, pp. 3-4).

Esta definición bastante válida aun hoy día, no impidió que cometiéramos el error de confundir sexo con género. Decíamos entonces que 'la violencia sexual implica una agresión en y por la identidad de género, en la cual el sexo es usado como arma, o sea como un instrumento para agredir a otra(o)'. Así poníamos como ejemplos de ella, entre otros, los siguientes: la violación o uso del cuerpo de una mujer en contra de su voluntad, uso sexual de su persona. El incesto, el abuso sexual de menores, genital o no. El maltrato del marido contra la mujer.

También incluíamos como ejemplo de violencia sexual cuando un empresario exige, para contratar a una mujer que ésta se realice una prueba de gravidez, o cuando la obliga a presentar el certificado de esterilización quirúrgica, o simplemente la despide por estar embarazada. Cuando la ley penal habla de mujer honesta vs mujer deshonesta, del poder marital, de la disminución de la pena cuando la mujer violada es una prostituta, etc., y así continuábamos con otros ejemplos.

Sin embargo, estábamos cometiendo un error que es muy frecuente en los trabajos sobre violencia contra la mujer y es que identificábamos sexo con género, permaneciendo atadas a la biología cuando no diferenciábamos claramente ambas categorías. Veamos por qué. Si el sexo es lo biológico, el ser considerada mujer honesta o deshonesta para ser acreedora o no de la condición de ciudadana en un estado de derecho que nos garantice el acceso a la justicia, no es violencia sexual pero sí es violencia de género. Es decir, se nos está discriminando como mujer –género femenino– pero no se nos está agrediendo sexualmente. Por el contrario, toda acción de violencia sexual es una acción de violencia de género, ya sea esta cometida contra hombres o mujeres, pero no necesariamente toda violencia de género es violencia sexual.

Cuando se nos expropia del derecho humano de decidir sobre nuestro cuerpo y acceder a la condición de persona y no ser sólo un útero portador de un embrión, futura persona, se nos está violentando como género femenino, no sexualmente. Cuando la cultura dominante nos confina al espacio privado como lugar natural de la mujer y se nos excluye del espacio público, se está violentando nuestra condición de género. Lo mismo sucede cuando al hombre se le excluye del espacio privado o doméstico, y se le impide desarrollar sus capacidades de dar y expresar afecto porque eso no está bien visto para el género masculino. Se le violenta como género masculino más no sexualmente. Entonces es importante que recordemos que las discriminaciones contra las mujeres son violencia de género, y la violencia sexual es una actuación física contra la persona –generalmente mujer– haciendo uso de cualquiera forma de su cuerpo en contra de su voluntad.

Por otra parte, es importante tener presente que **género no es sinónimo de mujer**, aun cuando la mayoría de los trabajos sobre género se refieren a las mujeres. Como señala Marcela Lagarde al hablar de género estamos hablando de una cualidad histórica construida no sólo para las mujeres, sino también para los hombres. Es más ser mujer o ser hombre es ser genéricamente definidos y en este sentido, la teoría de género nos abarca a todos (Lagarde, 1992, p. 3).

La definición de género dominante en nuestras sociedades, proviene de la ideología patriarcal que sustenta a las sociedades occidentales (por no generalizar) y que cumple un papel fundamental en la conformación de los espacios públicos y privados, que pauta la relación de hombres y mujeres entre sí, y especialmente con el mercado de trabajo. La definición de lo público y lo privado, hace de lo doméstico (o mundo privado) un espacio exclusivamente femenino y desvalorizado, ya que no produce valor de intercambio. Así la jerarquía entre masculino –poseedor del ámbito publico, y, por ende, ciudadano político, y pro-ductor de bienes intercam-biables en el mercado– y lo femenino o doméstico, se convierte en discriminación.

La discriminación jerarquiza y subordina lo femenino a lo masculino. Y es por este camino que creo podríamos aclarar muchas confusiones en cuanto al uso de la categoría género. En este sentido, después de analizar

mas de doce definiciones de género procedentes de diferentes espacios del conocimiento, podemos concretar varios puntos relevantes en su conceptualización.

Sexo *versus* género. Es consensualmente aceptado que la base biológica ha sido el punto de partida de la definición dominante de género. Pero éste, es una categoría de análisis que va mas allá del dato biológico sexo, que parte de él pero se desprende de manera que, en sus contenidos, es cada vez más ideológica.

> *Los géneros son grupos biosocioculturales construidos históricamente a partir de la identificación de características sexuales que clasifican a los seres humanos corporalmente. Ya clasificados, se les asigna de manera diferencial, un conjunto de funciones, actividades, relaciones sociales, formas de comportamiento y formas de subjetividad a los sujetos sexuados (Lagarde, 1992, p. 3).*

Es decir que si bien embarazarse, parir y amamantar está prescrito por la biología de la mujer, levantarse en las madrugadas cuando el niño llora, hacer sopita, o cambiar pañales, no lo está. Así, podemos comprender que el dato biológico se convierte en un dato estadístico más, pero que debe ser analizado utilizando la categoría género para comprender las diferencias que están expresándose en el dato estratificado por sexo, y así entender lo que las diferencias socialmente prescritas nos están diciendo.

Sin embargo, una de las criticas que se hace a la teoría de género es que el sexo tampoco es estrictamente biológico, sino que su significado también es socialmente construido. Es decir que el sexo no es un elemento natural estrictamente hablando, sino una **construcción social** a partir de una diferencia biológica en la participación de hombres y mujeres en el proceso reproductivo de la especie. La asimilación sexualidad-reproducción es rota por esta perspectiva, haciendo de la mujer también un sujeto sexuado.

Construcción social. El género se refiere, entonces, a las diferencias y desigualdades que entre los roles sociales de hombres y mujeres se pautan en la sociedad. Esto significa que al ser socialmente construido es afectado y, a la vez como categoría refleja el contexto socioeconómico, las condiciones históricas y políticas del entorno en que los individuos de ambos sexos se desenvuelven, los patrones culturales y religiosos que constituyen las pautas ideológicas para la acción cotidiana, etc.

Por otro lado, la categorización de género se expresa en las políticas sociales, las cuales pueden o bien reforzarla o inhibirla, de acuerdo a los intereses dominantes en la sociedad. Es decir, que lo hasta entonces sostenido de la inmutabilidad de los roles femeninos y masculinos producto de su origen biológico, está demostrado por la teoría del género que es absolutamente falso y cómo su construcción social obedece a intereses que están en la esfera macroeconómica, sociocultural y política dominantes en los diferentes momentos históricos.

Carácter histórico. Se desprende de lo anterior, que el género es un producto elaborado por la sociedad y, particular-mente, por los sectores dominantes de la misma. Esto implica, entonces, que no todas las categorizaciones de género de todas las culturas en cada momento histórico son iguales. Es decir, que el contenido de la categoría es transformable por la acción de las personas que conforman las sociedades.

Esto también implica que los procesos sociales, políticos, económicos y culturales que se desarrollan en cada momento histórico, van a afectar la conceptualización de género dominante en una sociedad. Hoy, debido a la globalización de la comuni-cación: esos cambios pueden trasmitirse a sociedades de diferentes raíces culturales, étnicas y religiosas, lo cual también afectará la definición de género en la comunidad de naciones.

Por otro lado, el género se va a expresar en todas las esferas de la vida, es decir, no sólo en los espacios de la vida familiar, sino

> *en el seno de diversas macro y microesferas tales como el Estado, el mercado laboral, las escuelas, los medios de comunicación, la ley, etc. (Benería y Roldán, 1992, pp. 24-25).*

Carácter normativo. El género lleva en su contenido un carácter normativo o moral. Es decir, prescribe expectativas, responsabilidades, deberes y derechos que hombres

y mujeres tienen dentro de la sociedad en que se desenvuelven. Obviamente, esto afecta su capacidad de participar en los procesos sociales, económicos y políticos del desarrollo y generan consecuencias diferentes de estos procesos, para cada uno. Es así, que aún hoy en día por ej., la iglesia católica no admite el sacerdocio femenino, ese es un lugar público de hombres. Pero otras iglesias ya han comenzado a romper con la estructura jerárquica determinada por el género ordenando las primeras mujeres obispas, como es el caso de la Iglesia Anglicana.

Al prescribir lo socialmente aceptado y esperado de la conducta cotidiana, tanto pública como privada de los hombres y las mujeres, el género prescribe sanciones ante las conductas que rompen con estas expectativas y orienta la administración del control social hacia los hombres y mujeres infractores de la definición social dominante de género. Así, el control social de género para las mujeres es la familia, a través de un control disciplinario mayoritariamente psicológico antes que físico. Cuando la familia falla en esta domesticación genérica, entonces tenemos los hospitales psiquiátricos, los cuales llenan las mujeres que han sido señaladas como desviadas. Solamente algunas de ellas van a las prisiones pues, aun las mujeres que se desvían de su rol, producen acciones propias del género y entre ellas no está la violencia o la delincuencia abierta.

Sólo una minoría va a las prisiones y es generalmente por conductas que son asumidas en connivencia con los maridos por motivos pasionales, como es el caso de los homicidios de parte de mujeres o su participación en el tráfico de drogas.

En el caso de los hombres, se les socializa para asumir una dosis de violencia necesaria para sobrevivir o destacar en el mundo público. Ellos son los que capitalizan el castigo físico dentro de la disciplina familiar y aún en las escuelas. El trabajo definido para ellos en las empresas, fábricas, comercio, etc. exige ser capaz de una dosis de agresividad a fin de asumir la competencia como herramienta fundamental de logro en el espacio público. Cuando esa dosis de violencia es sobreactuada, entonces, para ellos está el sistema de prisiones, lugar en el cual los malos van a expiar sus culpas por exceder la conducta de género.

Obviamente, en ambos casos, la clase va a decidir a cuáles de los espacios de control –hospitales públicos o prisiones *versus* clínicas privadas o fugarse al exterior– va a ser el apropiado para ellas o para ellos. Sin embargo, la diferencia de género en ambos casos se mantiene.

Carácter interactivo y relacional. En el género se expresa también la interacción entre los hombres y las mujeres de una sociedad. Pero, además, la socialización de un género siempre implica el aprendizaje de las pautas sociales del otro. La socialización de lo femenino y lo masculino se realiza no sólo a través de las prescripciones de los/las adultos/as hacia los/las menores, sino que se aprende lo que es ser mujer y ser hombre en la interacción de ambos en los espacios sociales de la vida cotidiana. Allí también aprenden lo que es femenino y masculino y lo que deben esperar de cada uno de estos roles.

Lo anterior implica que, se aprende y socializa lo relativo a los espacios, a la organización o inserción social de cada uno en la sociedad, lo cual hace que entender la realidad de uno de los géneros implica conocer la realidad del otro, pues ambos están íntimamente relacionados –de manera excluyente o incluyente– en la conceptualización dominante de género.

Además, su carácter relacional implica que es una categoría vinculada a otras fundamentales como clase y etnia. La categoría género explica sólo parte de una problemática pero no la abarca de manera comprehensiva si no la relacionamos permanentemente con las otras categorías que permiten entender la compleja dinámica social. Las categorías género, clase y etnia entre otras, deben ser trabajadas de manera conjunta para poder entender la realidad de cualquier sociedad. A partir de aquí pueden establecerse otras relaciones importantes como género/clase y grupo etáreo, urbano y rural, por ejemplo.

Carácter jerárquico. La conceptualización de género femenino-masculino dominante en una sociedad, y hasta ahora en todas las conocidas en nuestro mundo occidental y más allá, establece una relación jerárquica entre mujeres y hombres, lo cual lleva indefecti-

blemente a la discriminación y subordinación de una de las dos caras de la moneda género.

> *Es decir, el género se elabora, y en él se otorga la identidad individual y se inscribe a los nuevos protagonistas, y así pervive la sociedad como un todo. En tales actividades se instala el dominio y la jerarquización del género: de los hombres sobre las mujeres. Por tanto, podemos afirmar que el género, además de inaugurar el sistema de interrelaciones entre los actores de una cultura o sistema de vida, instala el dominio y la jerarquización como método de convivencia (Fernández M., op. cit. p. 100).*

La valoración asimétrica y la relación de poder que establece la jerarquía entre los hombres y las mujeres, y por ende entre las funciones sociales de ambos, define la desigualdad en las relaciones de poder, haciendo de la diferencia una discriminación y de la dominación /subordinación una forma de vida.

Identidad de género. La definición de lo femenino y lo masculino en una sociedad va a dar las orientaciones y lineamientos que determinarán las identidades básicas, tanto individuales como colectivas, de los hombres y las mujeres. Las identidades se construyen socialmente en las interacciones entre los seres humanos, y siempre son sociales, ya que repitiendo a Martín Baró, no hay nada más social que la identidad personal. Y la identidad primaria es la de género que se establece en la cotidianidad de los vínculos de crianza entre las madres, los padres y los hijos. También actúan en este proceso las historias de las cuales cada uno(a) es portador(a) y que son trasmitidas a las nuevas generaciones desde el nacimiento.

Emilce Dio Bleichmar señala que la niña está "expuesta a un continuo, permanente y poderosísimo proceso social de depreciación de su género". Esta afirmación nos lleva a entender cómo la socialización diferencial de los géneros atenta contra la construcción de la identidad femenina como sujeto histórico, autónoma y autosuficiente, tanto para desenvolverse en el mundo privado pero, y más gravemente, para insertarse exitosamente en el mundo público, en el cual se expresa la ciudadanía. Es decir, ser sujeto de derecho con responsabilidades más allá del entorno familiar.

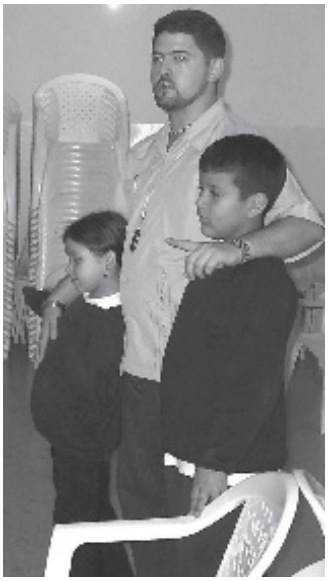
Carácter simbólico. El género implica:

> *...un ordenamiento simbólico de lo femenino y lo masculino en una lógica compleja que determina usos, prác-ticas, modos de estar, ser, pensar, sentir, hacer en el mundo diferentes para hombres y mujeres que se expresa en sistemas complejos de diferencias, ventajas y desventajas (Londoño, 1993, p. 15).*

Lo anterior significa que las llamadas psicología femenina y psicología masculina son un producto simbólico, cargado de representaciones sociales de los géneros, de significados valorativos e ideológicos que son incorporados y naturalizados por su carácter de cotidianidad, de subjetividad y de socialización informal. Es decir que, lo masculino y lo femenino a diferencia de lo biológico, son elaboraciones simbólicas a nivel de las construcciones ideológicas que se realizan en toda sociedad. Género implica, entonces, la construcción de una subjetividad diferente para hombres y mujeres, lo cual no significa que lo femenino y lo masculino no se encuentren en ambos, sino que la identidad se organiza y construye da acuerdo a los elementos que la cultura permite o facilita para ello.

¿Qué entendemos por violencia?

Volvamos a la violencia. A ésta la entendemos como una realización determinada de las relaciones de fuerza, tanto en términos de clases sociales como en término interper-sonales, que provocan un daño que (1) convierte una diferencia o asimetría en una relación jerárquica, de desigualdad, con fines de dominación y (2) como un acto que trata a un ser humano como un objeto, como una cosa y no como un sujeto. Esta segunda, se caracteriza por la inercia, la pasividad y el silencio, de modo que cuando la actividad o la palabra de otro(a) es impedida, hay violencia. Una relación de fuerza máxima es la que está dirigida a la aniquilación del otro, mientras que la violencia –según la autora– *solamente busca el dominio o control y lograr la sumisión del otro u otra* (Chaui, 1984).



Para comprenderla, entonces, debemos visualizarla en sus diferentes formas de expre-

sión y tratar de identificar el efecto de la categoría género sobre la violencia. Así son vitales indicadores tales como, dónde ocurre y qué hacían los sujetos activo y pasivo (identificados ambos por sexo) en el lugar de los hechos. También el vínculo entre los participantes del acto, conocidos, desconocidos o familiares y en qué línea de parentesco.

Según los datos epidemiológicos, la violencia como forma de relación en el mundo público es expresada mayoritariamente de manera física por los hombres, quienes la actúan y la sufren, especialmente cuando hablamos de los actos de fuerza puros que producen la aniquilación del otro. Esta expresión de violencia tiene que ser analizada desde la perspectiva de la socialización diferencial de hombres y mujeres, tanto en el grupo familiar como en las otras instancias socializadoras.

Los datos de homicidio dicen claramente que mueren más jóvenes de sexo masculino por violencia cometida por hombres. A la vez esta violencia pública, se da mayoritariamente en la calle, es decir en espacios en donde están legítimamente los hombres. De ellos se espera y, se les socializa para expresar físicamente un nivel de violencia necesario para enfrentar las condiciones sociales del mundo público, estructurado en la competencia y la dominación de unos sobre otros. Así, es evidente que la violencia de dominación que no la de aniquilación, es cometida mayoritariamente por hombres contra mujeres como una expresión de control y sumisión de la otra a su voluntad y poder.

La violencia masculina es registrada y considerada "normal" en los centros de salud. La violencia entre mujeres y aun de hombres contra mujeres, es mal registrada porque esa es considerada un problema privado. Ellas, las mujeres, por lo general no dicen lo que pasó realmente "me guindé a pelear con una vecina porque me ofendió a mi hija" o "mi marido me pegó". Por el contrario, generalmente dicen "me caí y me golpeé el ojo" o "tengo un dolor que me molesta para caminar". Los y las que llenan los registros en los centros de salud, consideran que esos datos no tienen que ser profundizados, simplemente es suficiente señalar que hubo dolor o heridas.

El registro de las lesiones se hace en una historia que posee un mapa corporal de sexo masculino, de frente y de espalda. Si registramos una patada en el abdomen, ¿qué queremos decir?; ¿Es igual en un cuerpo masculino que en un cuerpo femenino? Y la terapéutica a seguir, ¿será igual para ambos? Y, ¿qué sucede si la mujer estaba embarazada?, ¿es igual esta patada en el abdomen?; ¿Cómo se registra sobre el mapa de un cuerpo de hombre?

¿Cuáles son los instrumentos que se utilizan para agredirse cuando participan hombres, o mujeres u hombres y mujeres? ¿Quiénes se ven afectados por la violencia cuando participan hombres, mujeres o mujeres y hombres? ¿En qué espacios sucede frecuentemente la violencia cuando participan mujeres y hombres, o solamente hombres o mujeres?

Todas estas preguntas, y seguro muchas otras, son fundamentales si queremos realmente utilizar la categoría género en el análisis de la violencia mas allá de la violencia sexual, si queremos trascender el número, el mero dato estadístico y buscar saber de manera aproximada, cuáles son las consecuencias en la salud de la población que los actos de violencia pública o privada producen cuando suceden contra o entre hombres o contra o entre mujeres. ¿Cuál es el impacto de la violencia pública o privada sobre la salud de las mujeres y de los hombres?. ¿Cuál es el radio de influencia que tiene ese impacto en términos de la salud familiar, laboral, escolar, comunitaria, etc.?[2] Quizás nuestros aportes a las políticas sociales de promoción de la salud y la justicia social como derechos inalienables de hombres y mujeres, puedan ser más claros, más fáciles de implementar y más útiles para sus destinatarios y destinatarias, las mujeres, los hombres, las niñas y los niños, y jóvenes y ancianos de ambos sexos que conviven en nuestros países latinoamericanos.

2 Las expresiones citadas y los indicadores señalados se refieren a una investigación titulada Impacto de la Violencia Pública y Privarla sobre las Condiciones de Salud de la Población del Municipio Libertador de Caracas, llevada a cabo conjuntamente con el equipo de la Dirección de Salud de la Alcaldía de Caracas bajo mi asesoría en el año 1995.

Bibliografía

Beneria, Lourdes y Martha Roldán (1992) *Las encrucijadas de clase y género*. Colegio de México/F.C.E. México.

Castellanos Llano, Gabriela (1994) "Desarrollo del concepto de género en la teoría feminista", en Castellanos, Gabriela; Simone Accorsi y Gloria Velasco (comps.) *Discurso, Género y Mujer*. Uníversidad del Valle. Cali.

CEPAL, *Notas sobre economía y desarrollo* (1994) N ° 562/563. Septiembre.

Chauí, Marilena. Citado por Coordenadoria Especial da Mulher, 1984. Brasil.

Comisión de las Comunidades Europeas. Mujeres y Desarrollo (1993). Bruselas.

Dio Bleichmar, Emilce (1984) *El feminismo espontáneo de la histeria*. Adotraf, Madrid.

Fernández Kelly, Patricia (1990) *Desarrollo económico y participación de las mujeres: viejos problemas, nuevos debates.* (mimeo). Department of Sociology and Institute for Policy Studies. The Johns Hopkins Uníversity.

Fernández Martorell, Mercedes (1995) Identidad y fascismo. *Leviatán*. N° 60:97- 108, Madrid.

Gómez Restrepo, Ofelia (1994) *Nuestro pensamiento y palabra también cuentan*. Red Nacional de Mujeres. Antropos LTDA. Bogotá.

Lagarde, Marcela (1992) *Identidad de género*. Edt. OPS, OCSD, OIT y AOS. Managua, Nicaragua.

Londoño Vélez, Argelia (1993) La mujer en el desarrollo y/o el crecimiento de las mujeres: Una mirada desde el sector salud (mimeo). Oficina Panamericana de la Salud. Bogotá.

Lamas, Marta (1994) En Amorós, Celia. *Feminismo: igualdad y diferencia*. UNAM, Coord. de Humanidades. México. Prólogo.

Martín Baró, Ignacio (1983) *Acción e ideología: Psicología Social desde Centroamérica.* UCA Edts. El Salvador.

Revista D+C (1994) N° 5.

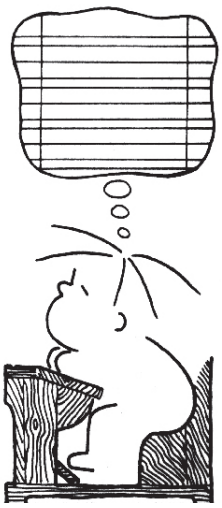
Vázquez Sotelo, Roxana y GiuliaTamayo León (1993) *Travesías humanas por los cuellos de botellas: apuntes sobre género derecho y desarrollo*. Documento de Trabajo Perú CLADEM. Informativo N° 7. Febrero.

Patas arriba: la escuela del mundo al revés

Eduado Galeano. Publicado por la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz como parte de la Serie "Los derechos humanos llegan a la escuela". Caracas, 1999.

Son cosas de mujeres, se dice también. El racismo y el machismo beben en las mismas fuentes y escupen palabras parecidas. Según Eugenio Raúl Zaffaroni, el texto fundador del derecho penal es *El martillo de las brujas*, un manual de la Inquisición escrito contra la mitad de la humanidad y publicado en 1546. Los inquisidores dedicaron todo el manual, desde la primera hasta la última página, a justificar el castigo de la mujer y a demostrar su inferioridad biológica. Ya las mujeres habían sido largamente maltratadas por la Biblia y por la mitología griega, desde los tiempos en que la tonta Eva hizo que Dios nos echara del Paraíso y la atolondrada de Pandora destapó la caja que llenó al mundo de desgracias. "La cabeza de la mujer es el hombre", había explicado San Pablo a los corintios, y diecinueve siglos después Gustave Le Bon, uno de los fundadores de la psicología social, pudo comprobar que una mujer inteligente es tan rara como un gorila de dos cabezas. Charles Darwin reconocía algunas virtudes femeninas, como la intuición, pero eran "virtudes características de las razas inferiores".

Ya desde los albores de la conquista de América, los homosexuales habían sido acusados de traición a la condición masculina. El más imperdonable de los agravios al Señor, quien, como su nombre lo indica, es macho, consistía en el afeminamiento de esos indios "que para ser mujeres sólo les faltan tener tetas y parir". En nuestros días, se acusa a las lesbianas de traición a la condición femenina, porque esas degeneradas no reproducen la mano de obra. La mujer, nacida para fabricar hijos, desvestir borrachos o vestir santos, ha sido tradicionalmente acusada, como los indios, como los negros, de estupidez congénita. Y ha sido condenada, como ellos, a los suburbios de la historia. La historia oficial de las Américas sólo hace un lugarcito a las fieles sombras de los próceres, a las madres abnegadas y a las viudas sufrientes: la bandera, el bordado y el luto. Rara vez se menciona a las mujeres europeas que protagonizaron la conquista de América o a las mujeres criollas que empuñaron la espada en las guerras de independencia, aunque los historiadores machistas bien podrían, al menos, aplaudirles las virtudes guerreras. Y mucho menos se habla de las indias y de las negras que encabezaron algunas de las muchas rebeliones de la era colonial. Ésas son las invisibles; por milagro aparecen, muy de vez en cuando, escarbando mucho. Hace poco, leyendo un libro sobre Surinam, descubrí a Kaála, jefa de libres, que con su vara sagrada conducía a los esclavos fugitivos y que abandonó a su marido, por ser flojo de amores, y lo mató de pena.



Como también ocurre con los indios y los negros, la mujer es inferior, pero amenaza. "Vale más maldad de hombre que bondad de mujer", advertía el Eclesiastés (42,14). Y bien sabía Ulises que debía cuidarse de los cantos de sirenas, que cautivan y pierden a los hombres. No hay tradición cultural que no justifique el monopolio masculino de las armas y de la palabra, ni hay tradición popular que no perpetúe el desprestigio de la mujer o que no la denuncie como peligro. Enseñan los proverbios, trasmitidos por herencia, que la mujer y la mentira nacieron el mismo día y que palabra de mujer no vale un alfiler, y en la mitología campesina latinoamericana son casi siempre fantasmas de mujeres, en busca de venganza, las temibles ánimas, las luces malas, que por las noches acechan a los caminantes. En la vigilia y en el sueño, se delata el pánico masculino ante la posible invasión femenina de los vedados territorios del placer y del poder; y así ha sido desde los siglos de los siglos.

Por algo fueron mujeres las víctimas de las cacerías de brujas, y no sólo en los tiempos de la Inquisición. Endemoniadas: espasmos y aullidos, quizás orgasmos, y para colmo de escándalo, orgasmos múltiples. Sólo la posesión de Satán podía explicar tanto fuego prohibido, que por el fuego era castigado. Mandaba Dios que fueran quemadas vivas las pecadoras que ardían. La envidia y el pánico ante el placer femenino no tenían nada de nuevo. Uno de los mitos más antiguos y universales, común a muchas culturas de muchos tiempos y de diversos lugares, es el mito de la vulva dentada, el sexo de la hembra como boca llena de dientes, insaciable boca de piraña que se alimenta de carne de machos. Y en este mundo de hoy, en este fin de siglo, hay ciento veinte millones de mujeres mutiladas del clítoris.

No hay mujer que no resulte sospechosa de mala conducta. Según los boleros, son todas ingratas; según los tangos, son todas putas (menos mamá). En los países de sur del mundo, una de cada tres mujeres casadas recibe palizas, como parte de la rutina conyugal, en castigo por lo que ha hecho o por lo que podría hacer:

- Estamos dormidas –dice una obrera del barrio Casavalle, de Montevideo–. Algún príncipe te besa y te duerme. Cuando te despertás, el príncipe te aporrea.

Y otra:

- Yo tengo el miedo de mi madre, y mi madre tuvo el miedo de mi abuela.

Confirmaciones del derecho de propiedad: el macho propietario comprueba a golpes su derecho de propiedad sobre la hembra, como el macho y la hembra comprueban a golpes sus derechos de propiedad sobre los hijos.

Y las violaciones, ¿no son, acaso, ritos que por la violencia celebran ese derecho? El violador no busca, ni encuentra, placer: necesita someter. La violación graba a fuego una marca de propiedad en el anca de la víctima, y es la expresión más brutal del carácter fálico del poder, desde siempre expresado por la flecha, la espada, el fusil, el cañon, el misil y otras erecciones. En los Estados Unidos, se viola una mujer cada seis minutos. En México, una cada nueve minutos. Dice una mujer mexicana:

- No hay diferencia entre ser violada y ser atropellada por un camión, salvo que después los hombres te preguntan si te gustó.

Las estadísticas sólo registran las violaciones denunciadas, que en América Latina son siempre muchas menos que las violaciones ocurridas. En su mayoría, las violadas callan por miedo. Muchas niñas, violadas en sus casas, van a parar a la calle: hacen la calle, cuerpos baratos, y algunas encuentran, como los niños de la calle, su morada en asfalto. Dice Lélia, catorce años, criada a la buena de Dios en las calles de Río de Janeiro:

-Todos roban. Yo robo y me roban.

Cuando Lélia trabaja, vendiendo su cuerpo, le pagan poco o le pagan pegándole. Y cuando roba, los policías le roban lo que ella roba, y además le roban el cuerpo.

Dice Angélica, dieciséis años, arrojada a las calles de la ciudad de México:

-Le dije a mi mamá que mi hermano había abusado de mí, y ella me corrió de la casa. Ahora vivo con un chavo, y estoy embarazada. Él dice que me va a apoyar, si tengo niño. Si tengo niña, no dice.

"En el mundo de hoy, nacer niña es un riesgo", comprueba la directora de UNICEF. Y denuncia la violencia y la discriminación que la mujer padece, desde la infancia, a pesar de las conquistas de los movimientos feministas en el mundo entero. En 1995, en Pekín, la conferencia internacional sobre los derechos de las mujeres reveló que ellas ganan, en el mundo actual, una tercera parte de lo que ganan los hombres, por igual trabajo realizado. De cada diez pobres, siete son mujeres; apenas una de cada cien mujeres es propietaria de algo. Vuela torcida la humanidad, pájaro de una sola ala. En los parlamentos hay, en promedio, una mujer por cada diez legisladores; y en algunos parlamentos no hay ninguna. Se reconoce cierta utilidad a la mujer en la casa, en la fábrica o en la oficina, y hasta se admite que puede ser imprescindible en la cama o en la cocina, pero el espacio público está virtualmente monopolizado por los machos, nacidos para las lides del poder y de la guerra. Carol Bellamy, que encabeza la agencia UNICEF de las Naciones Unidas, no es un caso frecuente. Las Naciones Unidas predican el derecho a la igualdad, pero no lo practican: al nivel alto, donde se toman decisiones, los hombres ocupan ocho de cada diez cargos en el máximo organismo internacional.

Sepa por qué usted es machista*

María Elena Walsh. Revista Humor, Buenos Aires, 1980

1. Porque le falta el principal de los sentidos: el del humor.

2. Porque se siente Dios, aunque no sea Ministro.

3. Porque cree todo lo que le dicen los medios (o miedos) de difusión de la actualidad, y ya tiene el cerebro más lavado que mate cebado por un polaco.

4. Porque su mamá es una santa, por lo tanto las demás mujeres son unas brujas.

5. Porque su mamá es una bruja, por lo tanto las demás mujeres también.

6. Porque no tiene mamá y no consigue quien lo mime.

7. Porque en realidad le gustan más los hombres, aunque no ejerza.

8. Porque quiere hacer mérito ante los centros de poder, exclusivamente masculinos: empresariado, Fuerzas Armadas, animadores de TV, deporte, sindicatos, clero, pompas fúnebres, etcétera.

9. Porque todo ese asunto de la gestación y el parto le da miedo y asquete, como la educación sexual al Ministro de Educación.

10. Porque usted tiene los mismos atributos de Woody Allen pero no le dan el mismo resultado.

11. Porque no soporta la idea de un rechazo sexual hacia usted o hacia otro, y cree que la bella siempre debe estar a disposición de la bestia.

12. Porque usted no vive en el presente (y para eso lo ayudan mucho) sino en la prehistoria mental, y se da manija con tangos del 40.

13. Porque usted es burro y en lugar de corregirlo con tiempo y esfuerzo lo disimula con agresividad.

14. Porque usted es culto pero culturiza fuera de perol, y leyó a Julián Marías y no a Simone de Beauvoir.

15. Porque en el fondo es antisemita, antinegro, antiobrero, antijoven, pero como eso ya no corre se desquita con la misoginia, que aquí y ahora viene con premio (pero no se descuide: por poco tiempo más).

16. Porque usted ama el orden por sobre todo, y cada cosa en su lugar las mujeres en la cocina (o en cueros en tapas de revistas), y Pinochet, Castro y García Meza en el poder.

17. Porque cree que la inepcia es cuestión de sexo, que es como creer en la cigueña o en elecciones inminentes.

18. Porque teme que las mujeres hagamos rancho aparte, y no piensa que son los hombres quienes lo inventaron y perpetúan. (Ver punto 8.)

19. Porque supone que la mujer quiere imitar al varón, y no sabe que antes muerta que imitar a semejante fabricante de desastres, desde la guerra atómica hasta el IVA.

20. Porque le gusta que al mundo lo manejen los autobuseros.

21. Porque tiene mucha paciencia para dejarse pisar la cabeza por cualquier matón y muy poca para comprender errores de mujeres, que al fin y al cabo son, históricamente, debutantes en la mayoría de las profesiones.

22. Porque teme que las mujeres "pierdan la femineidad", cosa imposible de perder, salvo que usted llame así a cosméticos y trapos.

23. Porque usted teme que le roben algo y no sabe bien qué, a pesar de que a diario lo saqueen y basureen, y no precisamente las mujeres.

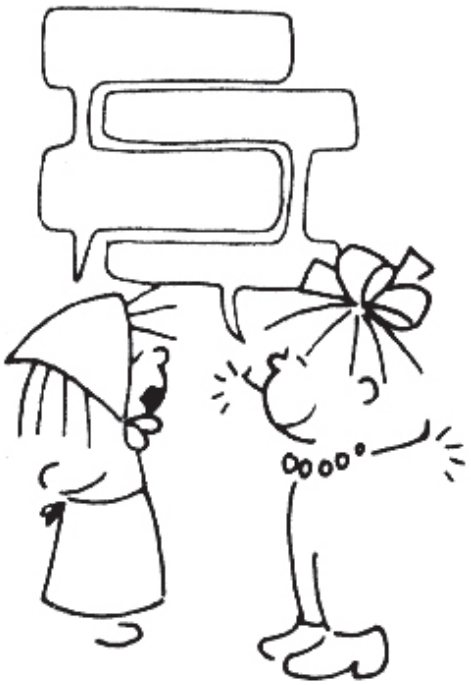
24. Porque es sincero, y vale más machista recuperable que "feminista" patrocinante como un papito que a las pretensiones femeninas dice que sí PERO...

* Para la mejor comprensión de las y los lectores se han cambiado algunos argentinismos del texto original empleados por la autora, por términos contextualizados al lenguaje venezolano.

Ahora ya sabe. Con estos 24 puntos usted ahorra años y fortunas en psicoanálisis. Usted puede ser hombre o mujer, el machismo tampoco es cuestión de genes: poca gente más machista que algunas mujeres, sólo que ellas lo son por instinto de conservación, por despiste, por imitar a los hombres, por comodidad o porque así las dejan hablar por TV. Usted también lo es por todas estas razones pero además porque se cree superiorcito: hace unos 10.000 años que le pasan el aviso y claro, usted sigue comprando un producto inexistente. Ahora puede seguir siendo machista, pero con apoyo logístico. No se trata tampoco de ejercer la represión desde estas páginas. Es posible que la perseverancia le acarree aplausos y sensación de deber cumplido, amén de las palmadas de la patota. Pero ojo que no hay premio mayor que saberse persona inteligente y civilizada. Si no opta por eso, estará contribuyendo a la contaminación mental, que es la que nos mata. Y no la humedad.

Estará inflando la maquinaria del prejuicio y la prepotencia y al fin se va a quedar solo como un ciempiés, de luto, convertido en drácula de utilería y en hazmerreír de las criaturas primaverales.

Este texto fue publicado en una reconocida revista Argentina, en plena dictadura militar 1976- 1983.



¿Qué es el género?

Proyecto "Integración Transversal de la Perspectiva de Género en el IIDH".
Marco de referencia y estrategia operativa. Costa Rica

El uso del concepto género para definir las construcciones culturales en torno al sexo biológico de las personas, es relativamente reciente, pues apenas data de la década de los setenta, Se pensó que una diferenciación entre "sexo" y "género" permitía diferenciar mejor el determinismo biológico que priva entonces con relación a lo femenino y lo masculino, y ampliar con ello la base teórica en favor de la igualdad.

El género tiene que ver con cómo pensamos, cómo sentimos y qué creemos que podemos y no podemos hacer en razón de cómo la sociedad ha definido los conceptos de feminidad y masculinidad. El género define la posición que asumen las mujeres y los hombres con relación a unas y otros. En otras palabras:

> *" Lo que es conveniente, adecuado y posible para hombres y mujeres en relación a sus comportamientos y actitudes, papeles y actividades, participación en los diferentes ámbitos sociales: en el entorno familiar, en la educación, en el gobierno, en las actividades económicas, en la distribución de los ingresos y de los recursos, y en las instituciones, para cada contexto socio-cultural particular".* (De la Cruz, 1998).

Por lo tanto, el género es aprendido socialmente, y en razón de esta condición, es que se afirma que es posible modificar esas construcciones sociales que las personas y las sociedades hemos estructurado en torno al ser mujer y el ser hombre.

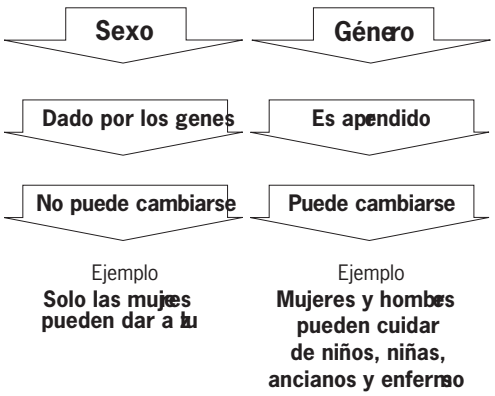
Igualmente se considera que esta construcción social de lo femenino y lo masculino se ha vuelto en contra del desarrollo humano, al asignar un valor mayor a las tareas y funciones, responsabilidades y atributos considerados como propios del género masculino.

Esta diferencia en cómo valoramos lo que hacen las mujeres y los hombres lleva implícita una diferencia de poder, que se manifiesta en todos los ámbitos produciendo y legitimando relaciones de desigualdad entre aquellas y éstos.

¿Dónde radican las diferencias entre el sexo de las personas y el género?

Como señalamos, el género se emplea para describir las características socialmente asignadas; en cambio el sexo se refiere a aquellas que están biológicamente determinadas. Por lo tanto, el género no se refiere a las mujeres y los hombres como grupos de personas con un sexo, sino a las relaciones que establecen entre sí, con la comunidad y la sociedad en general, así como a la forma cómo se construyen socialmente las concepciones sobre estas relaciones.

Así entonces, una función basada en el sexo de las personas es la capacidad de los hombres de impregnar a las mujeres y la de éstas de dar a luz, el cuidado de los niños y las niñas es un rol de género ya que cualquiera, los hombres o las mujeres, pueden asumir esta responsabilidad. Esta habilidad no está determinada por el sexo.



El sistema sexo-género

El sistema sexo-género es un concepto más general y compresivo que explica las formas de relación entre hombres y mujeres, así como otras formas de relación intragenérica.

Explica las relaciones que se producen bajo un sistema de poder que define condiciones sociales distintas para mujeres y hombres, en razón de los papeles y funciones que les han sido asignadas socialmente y de su posición social como seres subordinados o seres con poder sobre los principales recursos.

La socialización genérica permite que las personas aprendan estos comportamientos y definan su identidad de género a partir de dichas representaciones sobre las que se edifican la feminidad y la masculinidad. La socialización se facilita con el soporte de las instituciones sociales que se reproducen, refuerzan y controlan la funcionalidad de estos patrones de género, tales como la familia, el sistema educativo, la religión y los medios de comunicación.

> *El sistema sexo-género vigente en nuestra sociedad promueve y se sostiene en una relación desigual de poder entre mujeres y hombres. Esta relación se traduce en una distribución desigual de la propiedad, los ingresos y otros recursos, los conocimientos, las responsabilidades y los derechos. Por ello se afirma que la desigualdad de género de las mujeres es una dimensión de desigualdad social porque afecta o incide en las oportunidades para acceder y controlar recursos básicos para la sobrevivencia y el desarrollo de las personas* (De Barbieri, 1992).

Así las relaciones de género cruzan desigualdades que tienen que ver con la pertenencia a una clase o grupo social, el origen étnico o nacional de las personas, la edad, el estado civil o la orientación sexual. Ello conduce a una situación de desigualdad múltiple.

Cuando las personas analizan la realidad con esta otra mirada o enfoque, comienzan a captar la dinámica de las relaciones entre hombres y mujeres en un determinado contexto, lo que les lleva generalmente a concluir que:

> *"…el problema no son las mujeres en sí, sino la desigualdad en las relaciones de poder entre mujeres y hombres. Por lo tanto, las soluciones deben ser alcanzadas por ambos de manera que beneficie y transforme a la sociedad en su totalidad"* (De la Cruz, 1998).

El género como categoría de análisis

Usamos el género como categoría de análisis cuando queremos conocer, evaluar o explicar contexto o realidad determinada, un fenómeno, una experiencia o un proyecto.

Su empleo más importante ha sido para evaluar y comprender los impactos diferenciados que tienen las políticas, la legislación, el ejercicio de los derechos, los programas y otras acciones, en las mujeres y los hombres debido a los papeles distintos que juegan en la sociedad y su acceso y control a recursos.

El género empleado como categoría de análisis ayuda a explicar los cambios en la posición y condición social de las mujeres y los hombres o determinadas dinámicas en la relaciones de género. Asume que los hombres y mujeres no son ni idénticos ni intercambiables, a la vez que reconoce que las mujeres enfrentan mayores obstáculos para el ejercicio de su autonomía, en razón de su posición como personas subordinadas.

Su aplicación se sostiene sobre un conjunto de herramientas técnicas que aportan las categorías que hacen posible visibilizar o evidenciar las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a su situación social, sus necesidades e intereses. Estos son:

- Ámbitos de interacción
- La influencia del género en los ámbitos de interacción.
- Roles de género
- Factores influyentes en las relaciones de género.
- Condición y posición de género.
- Acceso y control de recursos y beneficios
- Necesidades prácticas e intereses estratégicos.

a) **Los ámbitos de interacción:** Ha probado ser útil para el estudio de las relaciones entre géneros, así como para el desarrollo de

propuestas que favorecen la equidad entre los hombres y las mujeres, la caracterización de los grupos humanos de acuerdo a cinco ámbitos de interacción.

Estos definen la forma como se organizan las personas para realizar todas aquellas actividades que son vitales para su sobrevivencia y relacionamiento. Los ámbitos son el reproductivo, el productivo, el comunitario, el político y el cultural.

Reproductivo. Incluye todas las interacciones que realiza un grupo para lograr su sobrevivencia y recuperar el potencial de trabajo de todas las personas que conforman la unidad social básica (hogar). Tiene que ver con actividades vinculadas con la alimentación, la crianza, la reproducción, el cuidado de la salud, el descanso y las redes de apoyo y solidaridad.

Productivo. Son todas aquellas interacciones que un grupo despliega para transformar la naturaleza y producir bienes y servicios para el intercambio y el consumo. Contemplan todas aquellas actividades reconocidas como trabajo que aportan al ingreso familiar.

Comunitario. Está conformado por todas aquellas actividades colectivas que realiza un grupo para obtener servicios y fortalecer organizaciones sociales, así como también las que tienen lugar para negociar entre las organizaciones comunales y el Estado.

Político. Está conformado por las interacciones que tienen como propósito adquirir y manejar poder, y con la forma de organización que asume la sociedad o determinados grupos.

b) **Los roles de género** son el conjunto de expectativas que cada sociedad asigna a mujeres y hombres, sobre cómo ser, cómo sentir,

Estos roles son asignados culturalmente y son ejercidos por las personas según cada una se asuma como mujer o como hombre. El género es el principal criterio para diferenciar roles en una sociedad, aunque juegan un papel importante también la edad, la raza, la etnia, la clase social y la preferencia sexual.

El concepto de roles de género es clave para comprender cuatro procesos estrechamente interrelacionados en la cotidianeidad de las personas y de cuya transformación depende el avance hacia una sociedad más democrática y equitativa:

- El proceso que asocia "naturalmente" algunas actividades, capacidades, limitaciones y actitudes, al hecho de ser mujer u hombre.
  Ejemplo: Los hombres son inteligentes, racionales, líderes natos y muy activos sexualmente, en tanto las mujeres son intuitivas, subjetivas, afectuosas, buenas educadoras.
- El proceso que deriva en que unas actividades o comportamientos se clasifiquen "naturalmente" como femeninas o masculinas.
  Ejemplo: Cuando se afirma que "llorar es de niñas o mujeres", "el ser agresivo es de hombres", "los varones tienen un instinto sexual que satisfacer" y "el ser sensibles es de mujeres"
- El proceso mediante el cual la sociedad valora diferente las actividades definidas como "masculinas" y como "femeninas".
  Ejemplo: El ejercicio del poder político –tradicionalmente calificado como masculino– recibe una alta valoración social. En cambio las actividades vinculadas con la crianza de niños y niñas y el cuidado de las personas enfermas y mayores –tradicionalmente concebidas como femeninas–, son poco valoradas.
- El proceso que genera que las mismas actividades reciban una valoración diferente, dependiendo de si son ejecutadas por una mujer o un hombre.
  Ejemplo: Si quien cocina es una mujer, hablamos de una "cocinera". Cuando es un hombre que prepara alimentos, estamos ante un chef. Si quien llora es una mujer, es porque es sensible; cuando lo hace un hombre, es porque es débil de carácter.

c) **La influencia del género en los ámbitos de interacción:** Las sociedades han asignado responsabilidades, actividades y comportamientos esperados a hombres y a mujeres de acuerdo a lo que cada una ha definido como "masculino" y "femenino". Observar estas tendencias facilita una mejor comprensión de cómo influye el género como

construcción social en la definición de los ámbitos de interacción.

La tendencia actual más importante que observamos es la tendencia al cambio en las relaciones entre hombres y mujeres y en los roles de género esperados de cada uno. A pesar de estos cambios y de una tendencia cada vez más marcada hacia la equidad, persiste un conjunto de rasgos que marcan como constante la relación género-ámbitos de interacción

Se mantiene todavía una marcada división genérica del trabajo con una valoración social desigual para cada uno de los ámbitos de interacción en que operan mujeres y hombres.

Los cambios han sido el resultado de que las mujeres han incursionado en actividades y funciones consideradas tradicionalmente como masculinas, mientras que muy pocos hombres comparten roles en ámbitos clasificados tradicionalmente como femeninos. Esta situación ha significado una sobrecarga de trabajo para las mujeres.

Persiste una valoración desigual de las actividades realizadas por mujeres y hombres. Las primeras generalmente son invisibilizadas, desvalorizadas y no remuneradas, lo que contribuye a una mayor subordinación, deterioro en las condiciones de vida y menor acceso a disfrute de recursos, beneficios y derechos.

d) **Los factores influyentes** en las relaciones de género son aquellos elementos socioculturales que permanentemente afectan, manteniendo o cambiando las relaciones que existen en los géneros.

Las relaciones entre hombres y mujeres forman parte de un proceso dinámico constantemente atravesado por conflictos y tensiones que producen cambios en estas relaciones, en las definiciones de lo masculino y lo femenino y en las formas como las personas asumen su identidad como mujeres o como hombres.

En esta dinámica intervienen muchos factores que se interrelacionan de manera compleja en la cotidianeidad de las personas. Algunos de los factortes influyentes más importantes en las sociedades latinoamericanas actuales son:

- La ampliación del acceso a modelos diversos de organización social desde los medios masivos de comunicación.
- Cambios en los esquemas económicos de los países (vg. Apertura de los mercados, cambios en las actividades productivas de las comunidades)
- Cambios en la organización del Estado y en las relaciones de éste con la sociedad civil.
- Cambios en las condiciones ambientales que producen cambios en los estilos y condiciones de vida de las personas y comunidades.
- Procesos como la movilidad humana, la urbanización o la reducción en las tasas de fecundidad.
- Cambios en las constituciones y leyes nacionales.
- Mejoramiento en el acceso al sistema de educación formal y cambios en los esquemas de elección de carrera profesional y capacitación laboral.
- Cambios en la doctrina religiosa dominante y emergencia de nuevas corrientes religiosas con otras propuestas sobre las relaciones de género.

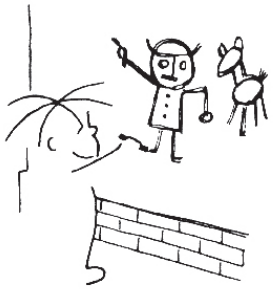
e) **La condición y la posición de género** son dos elementos íntimamente relacionados pero diferentes entre sí.

La condición social de la población tiene que ver con la búsqueda de soluciones a problemas relacionados con su bienestar general. Los programas y proyectos de derechos humanos que buscan mejorar la condición social de las personas, focalizan en acciones informativas y educativas para que la población conozca sus derechos, promueven cambios en la legislación para garantizar condiciones de igualdad y enfatizan la defensa de derechos.

La posición social tiene que ver con la estructura de poder prevaleciente a lo interno de un grupo social o la sociedad. Este tipo de programa o proyectos se proponen fortalecer la participación de quienes tienen poco poder de negociación o son discriminados. Buscan su empoderamiento para que puedan incidir en los términos de las relaciones de poder.

Proponen mecanismos para democratizar la toma de decisiones y el ejercicio de derechos.

El análisis de género facilita el reconocimiento diferenciado de la condición y la posición social de mujeres y hombres. Es necesario, sin embargo, comprender que resolver la situación de subordinación de las



mujeres, no depende exclusivamente de que adquieran condiciones de igualdad económica con los hombres. Es condición necesaria acompañar este tipo de procesos con acciones tendientes a facilitar la independencia y autonomía de las mujeres en la toma de decisiones, así como el ejercicio libre de su opinión y expresión y el fortalecimiento de su auto imagen como persona con dignidad y derechos

Para recordar y tomar en cuenta…

"Cualquier cambio en la posición de las mujeres con respecto a la de los hombres, cuestiona las estructuras de poder existentes", este cuestionamiento genera conflictos que deben preverse y ser tenidos en cuenta en los procesos de planeación".
(GTZ y Departamento Nacional de Planeación Presidencia de la República de Colombia, 1996).

f) **El acceso y el control de los recursos** son esenciales para el desarrollo integral de las personas.

El acceso tiene que ver con la oportunidad de hacer uno de determinados recursos y de satisfacer necesidades e intereses personales o colectivos.

Puede ser esporádico y dependiente de agentes externos que deciden cuándo y cómo suministrarlo; puede estar disponible continuamente y depender de la decisión personal.

Una consecuencia de los roles de género es el acceso diferenciado a recursos y beneficios, así como el disfrute de los derechos humanos. El acceso puede determinar cuándo y cómo las personas participan en procesos de desarrollo, toma decisiones y protección de sus derechos humanos.

El **control** es la posibilidad que se tiene de hacer uso de los recursos cuando se requieren, y de tomar decisiones sobre ellos de manera permanente.

El control está asociado a la dimensión de poder en la sociedad: la persona o grupo que tiene control de los recursos tiene poder y quien no, carece de éste.

El acceso y el control son dos dimensiones importantes para comprender cómo operan las relaciones de poder en la sociedad, y particularmente, las relaciones de poder genéricas. Este componente analiza la capacidad que tienen grupos subordinados para cambiar los procesos de toma de decisiones que establecen y refuerzan sistemas y condiciones sociales, políticas y económicas que producen y legitiman desigualdades. Las relaciones desiguales de género colocan a ciertos grupos en posición de desventaja, pues les impide accesar los actuales sistemas y estructuras de poder, o crear sistemas de toma de decisiones alternativos.

El **poder individual** puede definirse como la habilidad para articular metas personales e influenciar a otras personas para lograr estos propósitos. Es la habilidad para lograr lo que nos proponemos, conservar lo que logramos y darle forma a los eventos según queremos. Implica capacidad para ser personas autónomas y participar.

Autonomía es un proceso complejo y dinámico asociado a los procesos de identidad y de generación de poder.

"La capacidad de una persona de desarrollar "poder sobre sí misma", no en soledad o aislamiento, ni a través de los derechos sociales y políticos (aunque éstos den un terreno importante de maniobra) sino a través del desarrollo de los medios materiales e inmateriales para sobreponerse a, y con ello reducir la opresión que traen las distintas formas de poder sobre otros, poderes estos son los que someten a las personas" (Wickay. M. y Vargas V., 1991).

La práctica de la autonomía supone el reconocimiento de la legitimidad de derechos y demandas de otros agentes sociales y por ello, de la necesidad de negociación y concertación en condiciones de igualdad, de manera tal que ningún interés específico niegue o anule a los otros.

Como proceso de individualización, implica no percibirse permanente y exclusivamente en función de otras personas, instituciones sociales y de las circunstancias. Implica comenzar a percibir en la diferencia, encontrando sus propios valores, reconociendo las relaciones de poder asimétricas en las que están inmersas y valorándose como ciudadanas con iguales derechos y responsabilidades.

Existe también el poder colectivo. Esta es la habilidad para combinar diversas fuentes

de poder para producir colectivamente cambios deseados que beneficien a grupos antes que a personas.

g) **Las necesidades de género** son diferentes a las necesidades en general, pues son necesidades que derivan de los roles de género, la división genérica del trabajo y de las implicaciones que producen un acceso restringido a los recursos y relaciones desiguales de poder. Debido a que hombres y mujeres desempeñan distintos roles sociales, desarrollan necesidades e intereses diferentes.

Reconocer la diferencia entre necesidades prácticas e intereses estratégicos facilita la comprensión de la compleja dinámica que caracteriza las relaciones de género y de los procesos que es necesario impulsar para transformarla. Muchos proyectos atienden necesidades prácticas de las mujeres y los hombres a los cuales van dirigidos, pero no contemplan acciones tendientes a reconocer y atender los intereses estratégicos que permitirían transformar las causas que están detrás de las carencias de tipo material.

Estas necesidades e intereses varían según la clase, la etnia, la edad y estado civil, entre otras condiciones. No basta, por lo tanto, analizar las necesidades y los intereses desde la condición de ser hombre o ser mujeres. Hay que ampliarlo, incorporando otras condiciones.

El siguiente cuadro clarifica las diferencias entre necesidades prácticas e intereses estratégicos.

¿Que es la perspectiva de género? ¿Es lo mismo que el género?

La perspectiva de género se relaciona con el enfoque o contenido conceptual que le damos al género para analizar la realidad y fenómenos diversos, evaluar las políticas, la legislación y el ejercicio de derechos, diseñar estrategias y evaluar acciones, entre otros.

Es una perspectiva **teórica y metodológica.** Como tal se materializa en:

- Una forma de conocer o mirar y
- Es una forma de intervenir o actuar en esa realidad.

Existen una diversidad de enfoques o perspectivas de género, pero todas ellas suponen una acción directa para:

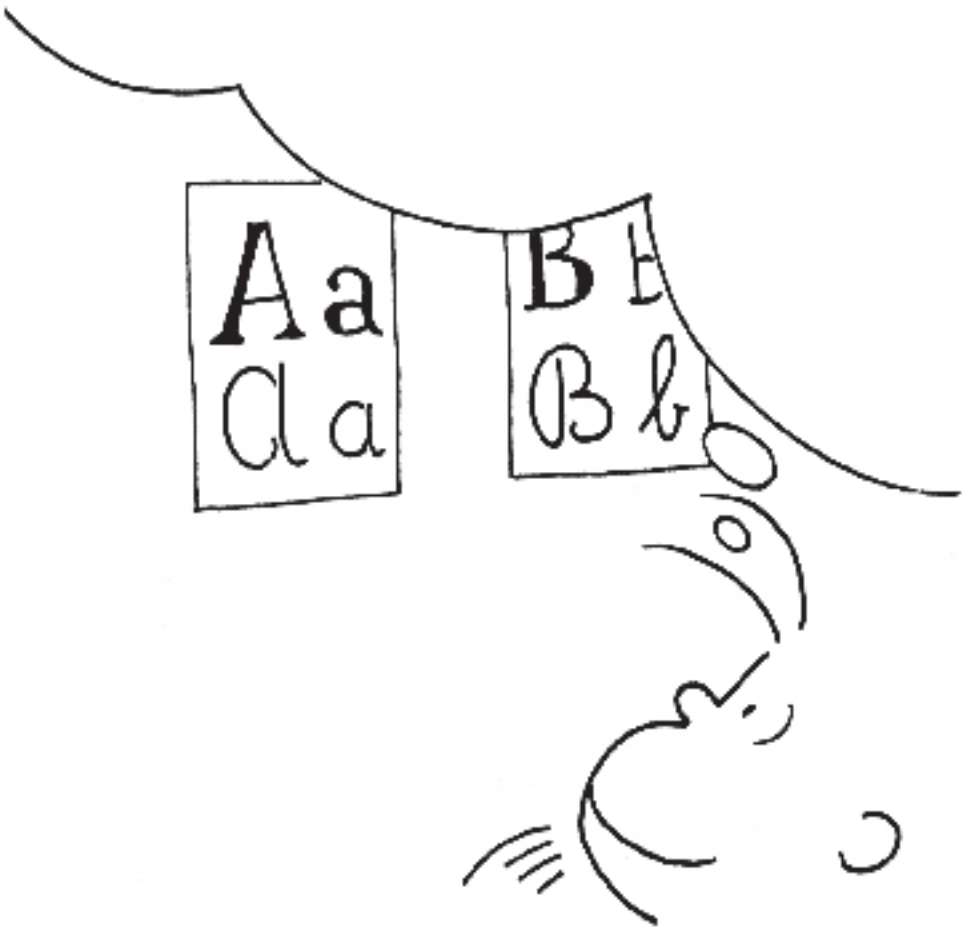
- Cambiar los términos de las relaciones sociales, democratizándolas.
- Una voluntad política que elimina las desigualdades entre hombres y mujeres en razón de su género y la subordinación a que se tiene sometida a éstas.
- Crear mecanismos que garanticen condiciones de equidad entre mujeres y hombres, empoderando a las primeras para

Necesidades prácticas	Intereses estratégicos
Centradas en la condición, pues se relacionan con situaciones de insatisfacción por carencia materiales.	Focalizan en la posición y están relacionados con la equidad.
Fácilmente observables y cuantificables.	Son invisibles debido a factores culturales como la falta de conciencia de género.
Relacionadas con áreas específicas de la vida: por ejemplo, acceso a agua potable, vivienda, transporte.	Relativos a las condiciones estructurales que definen el acceso y el control de los recursos y beneficios, y de oportunidades de desarrollo personal.
Se pueden satisfacer con recursos específicos como equipo, crédito, capacitación técnica.	Su satisfacción es más compleja y astracta. Exige toma de conciencia, cambios en la identidad y cambios en la cotidianeidad.
Relaciones con grupos sociales particulares, con la comunidades definidas.	Son comunes para todas las mujeres o todos los hombres. Su manifestación varía de acuerdo con factores como la etnia, la región, la edad.
Pueden ser satisfechas sin transformar los roles de género tradicionales.	Su logro implica la transformación de los roles tradicionales de género.
Pueden ser satisfechas por otras, es decir, otorgadas.	Requieren procesos personales y colectivos de apropiación y ejercicio de la autonomía.
Su satisfacción permite un mejor desempeño de las actividades asociadas a los roles de género tradicional.	Su satisfacción conduce a una mayor equidad entre los géneros.

que puedan participar en pie de igualdad con los hombres en el desarrollo económico y social.

La perspectiva de género

- Es **inclusiva**, ya que incorpora al análisis otras condiciones que hacen más llevadera o agudizan las discriminación de género, como son la clase, la etnia y la edad.
- Permite observar y comprender **cómo opera la discriminación**, pues aborda todos aquellos aspectos que tienen que ver con la condición social de las mujeres y los hombres relacionadas con sus condiciones materiales de vida, con el fin de favorecer oportunidades para un acceso equitativo a recursos, servicios y derechos.
- **Cuestiona el androcentrismo y el sexismo** que permean todas las instituciones y actividades sociales, a la vez **propone acciones** estratégicas para enfrentarlos críticamente y erradicarlos.
- Permite **visibilizar** las experiencias, perspectivas, intereses, necesidades y oportunidades de las mujeres, con lo que pueden mejorar sustancialmente las políticas, los programas y proyectos, las instituciones y las acciones dirigidas a lograr sociedades equitativas, justas y democráticas.
- **Aporta las herramientas teóricas, metodológicas y técnicas** necesarias para formular, ejecutar y evaluar que lleven al empoderamiento de las mujeres.



Huellas de la trata negrera

Nirva Camacho (2006) "Cap II. De la Construcción del Racismo a la adquisición del Endorracismo" en Familia Afrovenezolana, endorracismo y autoreconococonocimiento, Ministerio de la Cultura, Consejo Nacional de la Cultura y Red de Organizaciones Afrovenezolanas, 2005

La traumática Trata Negrera a través del atlántico hacia América y el brutal proceso de esclavitud al cual fueron sometidas y sometidos nuestros ancestras/os cuando los europeos se plantearon la comercialización hacia este continente, una vez exterminados los indígenas, constituyen un elemento fundamental para que a más de cinco siglos, aún permanezca la situación de Racismo, Endorracismo, Discriminación Racial y Exclusión social de millones de afrodescendientes e indígenas, no solo en Venezuela, sino en América Latina y el mundo, (a pesar de reconocer que tanto indígenas como africanas/os son víctimas de esta situación, el énfasis de este trabajo está dirigido a afrodescendientes).

Esta situación se ha mantenido durante siglos a consecuencia de la reproducción de aprendizajes adquiridos, basados en la supuesta superioridad de un grupo humano, (Europeos), sobre otros inferiores (Africanos e indígenas), en relación al aspecto, psicológico, físico y espiritual, sin tener estos argumentos validez alguna, solo la ambición económica que conllevó a los europeos a traspasar sus propias fronteras en búsqueda de riqueza, primero en el continente africano, apropiándose de grandes extensiones de tierras, capturando hombres y mujeres para comercializarlos hacia América convirtiéndolos en esclavizadas/os.

La trata generó impactos importantes que marcaron la vida de africanas y africanos, así como hoy aún tiene sus huellas en las/os afrodescendientes. El deshumanizante proceso de capturarlos como mercancía, ocasionaba todo una desestructuración familiar, donde millones de personas vivieron la separación forzada de familiares que nunca más volverían a ver, ni tener noticias de éstos, situación que por supuesto no interesaba en lo absoluto a los involucrados en el gran negocio.

Efectos en el núcleo familiar

La familia "constituye un organismo compuesto de varias/os miembras/os, todas/os importantes, con sus necesidades, capacidades, contextos y objetivos propios, que interactúan en una búsqueda permanente de integración y bienestar, cuando algún miembro de la familia tiene un problema ésta en su totalidad tendrá un problema" (Barroso (1996).

Conociendo la importancia de esta institución para el desarrollo de toda sociedad y la forma como fueron desestructurados diversos hogares con el comercio humano de africanas y africanos, se puede inferir que fueron millones de personas impactadas/os psicológicamente por este fenómeno de secuestro separando a mujeres y hombres, para siempre de su familia y lugar de origen. Este aspecto quizás fue el de menor importancia para la época, pero ha sido precisamente el impacto psicológico el que mayor huella ha dejado de ese proceso.

En primer lugar, las secuestradas y secuestrados eran impulsadas/os a vivir un proceso de desarraigo, lo que conducía a una mezcla de emociones entre rabia, tristeza y nostalgia, manifestándose en las actitudes que luego asumían de rebelarse, huir, y hasta suicidarse, incluso durante el propio traslado por el atlántico, cuando la incertidumbre de su futura vida los invadía. Es poca la bibliografía encontrada donde se describe este proceso, reseñado por Barrera y Domingo como la Nostalgia de los Negros: " Esta es una enfermedad muy propia de los negros de la nación Vivi, Carabali, Minas, cuando los sacan de su país para transportarlos los ingleses, franceses y holandeses, a las Américas... Cuando no

pueden arrojarse a la mar, cuando vienen embarcados, se ponen tristes, hasta que mueren" (Barrera y Domingo, 1978).

Dentro de las causas más comunes de la enfermedad nostálgica, este autor señala la importancia de "los sentimientos de las injurias, a que no están acostumbrados, como son incomodidades, pesadumbres..., los negros de todas las edades, al mudar de vivir de el seno de su país, entre sus amigos y sus madres por una esclavitud forzada, desarrollan este síntoma, en la lucha por preservar sus costumbres totalmente contrarias a la de los ingleses, franceses, holandeses, dinamarqueses, portugueses y españoles" (Idem. p. 70).

En segundo lugar las/os miembras/os de la familia que permanecían en África con familiares secuestrada/os, requerían poseer las herramientas psicológicas necesarias para la elaboración del duelo por la pérdida ocurrida, y continuar su ritmo de vida quizás con la esperanza de algún día ver su retorno.

En tercer lugar se encuentra el tratamiento recibido y las condiciones en las embarcaciones, durante la travesía del atlántico: Hacinamiento, enfermedades, mala alimentación y muchas veces falta de ésta, etc, lo cual ocasionaba hasta la muerte de las y los esclavizadas/o. Ejemplo de esto es la llegada a la Habana, Cuba, del barco "La Amistad", donde después de haber embarcado 733 "negros" y realizar una travesía de 52 días, pierde 545 de los africanos, estando el resto en condiciones deprimente; cuando el médico encargado de vacunarlos, le reclama, al dueño de "la carga ", éste se excusa expresando: "que el elevado número de muertos no se debía al exceso de carga sino al hambre" (Montañés, 1993).

Pareciera entonces que morir por hacinamiento era pecado, mientras morir por hambre era justificable, pues era comprensible no tener suficiente alimento para tan larga travesía, donde sí se aseguraba el sustento para los comerciantes del negocio de humanas y humanos.

Otro aspecto importante se refiere a los brutales maltratos recibidos por los ancestros africanos, así se demuestra en documentos cuando señalan: " La atrofia producida en los negros por el hambre, es casi común en todos los esclavos (salvo algunas casas), y no solo se verifica, sino que además la que resulta de la cortedad de el alimento, se nota que también procede por su calidad y cantidad en el mismo alimento, ya sea por el uso de los alimentos de una misma especie, cuando son pocos, malos y contaminados. Sus variedades son: Aquellos, que aunque abundantes son indigestos..., cuando son añejos podridos y llenos de insectos... y las carnes almacenadas por mucho tiempo" (Barrera y Domingo, 1798).

Durante todo el proceso de comercialización de las y los esclavidas/os se identificaba al comprador, pero a nadie parecía importarle. "¿Quienes eran, cómo se llamaban, qué pensaban en la travesía, que sentían al llegar, de quien eran hijos, hermanos, padres, o maridos?" (Montañés, 1993). Solo importaba a los amos la fortaleza física de éstos para realizar los trabajos de minería y agricultura, subestimando sus inteligencias e ignorando, sus emociones y sentimientos.

Para las y los africanas/os estaba negado todo tipo de derechos y condiciones que pudieran facilitar el desarrollo como persona, no tenían acceso a la lectura y escritura del español, incluso se llegó al extremo, en ocasiones de prohibirles hablar entre ellos.

Así se efectuó el traslado por varios siglos desde el continente africano hasta distintos países de América y el caribe, sin que a nadie le importara las condiciones de salud física y psicológica de las y los esclavizadas/os. A los dueños solo les interesaba que pudieran llegar algunas/os con vida para ser explotadas/os a través del trabajo en plantaciones, haciendas, pesca de perlas, minería etc., siendo ellos los únicos beneficiados.

Barrera y Domingo resaltan: "hay barcos que cuando llegan a su destino, ya se han muerto la cuarta o quinta parte de los negros y cuando no han muerto vienen la mayor parte de ellos enfermos de extrañas enfermedades, como: la nostalgia, la caquexia, los enflaquecimientos o extenuaciones, las disenterías malignas, evacuaciones de sangre" (Barrera y Domingo, 1978).

Es importante señalar como era de inhumano la captura de africanas y africanos para esclavizarlas/os, que ni las niñas y niños escapaban del inhumano comercio, siendo también negociadas/os, muchas veces hasta para

completar una "pieza", que significaba " las condiciones físicas óptimas que debía tener un esclavizado/a negro/a según el criterio de los tratantes y de los amos".

Clasificación para establecer el precio de venta

Denominación	Edades comprendidas
Una pieza	Jóvenes, mujeres y hombres mayores de 18 años
Mulecones	Adolescentes entre 12 y 18 años
Muleques	Niñas y niños entre 6 y 12 años
Mulequines	Niñas y niños menores de 6años

Fuente: Montañés, 1993

Una vez en América eran distribuidas/os y vendidas/os a diferentes dueños para ser sometidas/os al trabajo forzado y trato deshumanizado, donde no se les reconoce como personas, sus inteligencias, ni espiritualidad, sino por el contrario se le descalifica subestima, le cambian sus nombres y apellidos, implicando ser propiedad de cualquier esclavista, le imponen la religión católica, son vigiladas/os constantemente, incluso de llegar a restringir el intercambio entre ellas/os.

Marcada exclusion

El proceso de esclavitud sumado a la tesis de supuesta "inferioridad" de las y los africanos, contribuyeron enormemente a la perpetuación de las y los afrodescendientes en la base de la pirámide social desde la época de la esclavitud hasta la actualidad. Las diferentes formas de discriminación racial y exclusión social, expresadas en diversos escenarios, desde manifestaciones cotidianas en la comunidad donde vive, hasta el tratamiento jurídico por parte de algunos estados, en América latina y el Caribe donde se encuentra la Diáspora africana, hacen a la población afrodescendiente vulnerable en cuanto a derechos se refiere.

En el caso específico de Venezuela, se observa como desde fundada la República las y los afrodescendientes no fueron consideradas/os ciudadanas/nos. La primera Constitución sancionada por el Congreso de Venezuela en 1811, prohíbe el comercio de "negros", sin embargo también establece que "solo tenían derechos políticos los hombres libres y con propiedades. Esto le valió la connotación de censitaria" y excluyente ya que se evidenciaba el poder para el beneficio exclusivo de la oligarquía y el olvido de los sectores desposeídos" (López, 1990).

Las y los africanas/os y sus descendientes, continuaban bajo el régimen esclavista, en consecuencia el amparo brindado por dicha constitución era bastante limitado, pues guardaba sus inconsistencias al prohibir su comercio y al mismo tiempo negarles algunos derechos,fundamentales como el poder de decidir sobre su propia vida.

La constitución de 1830, no refleja los derechos de las y los esclavizadas/os, por el contrario facilita la modificación de la ley de manumisión de 1821, extendiendo la esclavitud de 18 años como establecía ésta, a 21 años de edad.

Es importante conocer el marco jurídico de la época, en relación a la dinámica esclavitud-libertad de africanas y africanos, para comprender la situación actual de la población de ascendencia africana. Mientras se realizaban decretos, prohibiciones, etc., para terminar con la esclavitud, las cartas magnas continuaban omitiendo los derechos de esa población, que aún en la constitución actual continúa invisibilizada, siendo necesaria una enmienda constitucional para el reconocimiento de su especificidad.

A continuación se puede observar un resumen de este proceso histórico.

Algunos antecedentes de abolición

1.Decreto de la Junta Suprema prohibiendo el tráfico de esclavos. Caracas 14 de agosto de 1810. "... ha tomado entre otras providencias la de prohibir la introducción de negros en estas Provincias..., no debe entenderse esta prohibición con las expediciones emprendidas con ese objeto y para las que habían obtenido antes el permiso..." (Camacho y Colb, 1979, p. 3).

2. Decreto "Sobre libertad de los esclavos". Simón Bolívar (02 de junio de 1816). "Considerando que la justicia, la política y la patria reclaman imperiosamente los derechos imprescindibles de la naturaleza, he venido en decretar, como decreto, la libertad absoluta de los esclavos..." Art. 3 "El nuevo ciudadano que rehuse tomar las armas para cumplir con el sagrado deber de defender su libertad,

quedará sujeto a la servidumbre, no solo él sino sus hijos menores de catorce años, su mujer y sus padres ancianos" (Idem. p. 11).

3. "Decreto sobre la libertad de los esclavos" promulgada por el congreso de angostura. Art. 1 "Reconocer solamente como lo ha hecho en la constitución el principio sagrado de que el hombre no puede ser la propiedad de otro hombre", (Idem. p. 27), sin embargo en el mismo decreto se reconoce la abolición de esclavitud de derecho quedando pendiente la abolición de hecho.

4. "Ley sobre la libertad de los partos, manumisión y abolición del tráfico de esclavos", (19 de julio de 1821). Establecía: Art. 1 "Serán libres los hijos de las esclavas que nazcan desde el día de la publicación de esta ley... Art.2. Los dueños de esclavas tendrán la obligación precisa de educar, vestir y alimentar a los hijos de estas, que nazcan desde el día de la publicación de la ley, pero ellos en recompensa deberán indemnizar a los amos de sus madres los gastos impendidos en su crianza con sus obras y servicios que les prestarán hasta la edad de diez y ocho años cumplidos (Idem. p. 43).

5. Ley de reforma de la ley de manumisión de 1821. (02 de octubre de 1830) Esta en lugar de mejorar las condiciones de las y los hijos de esclavizadas, prolonga la edad de esclavitud, estableciendo "...los que hayan nacido antes de la publicación de esta ley, indemnizarán a los amos de sus madres los gastos impendidos en su crianza... hasta la edad de diez y ocho años y los que naciesen desde la publicación de esta ley en adelante, hasta la de veintiuno" (Idem. p. 104).

Fueron diversas las acciones, decretos y leyes en intento por abolir la esclavitud de africanas y africanos, sin embargo es importante observar las contradicciones que en su mayoría presentaban, al condicionar de alguna manera la supuesta libertad, favoreciendo los intereses de los esclavizadores, más que garantizar los derechos de las y los esclavizadas/os.

Estas inconsistencias junto a la prevalencia del interés económico, permitieron la prolongación hasta 1854, de la firma de una ley para la abolición de la esclavitud de africanas/os durante el gobierno de José Gregorio Monagas.

Ley de liberación de los esclavos

- Art. 1 Queda abolida para siempre la esclavitud en Venezuela.
- Art. 2 Cesa la obligación legal de prestación de servicios de los manumisos, quedando en pleno goce de su libertad y sometidos solo a la patria potestad o cualquier otra dependencia de sus ascendientes como ingénuos.
- Art. 3 Se prohíbe para siempre la introducción de esclavos en el territorio de la República, y los que sean introducidos contra esta prohibición, bajo cualquier pretexto, entrarán por el mismo hecho inmediatamente en el goce de la libertad.
- Art. 4 Los dueños de esclavos serán indemnizados del valor que estos tengan por la tarifa, o a juicio de facultativos en caso de enfermedad, con los fondos destinados o que se destinen al efecto y en justa proporción recibiéndose en pago de contribuciones que por esta ley se establezcan acreencias contra el fondo de indemnización (Rondón, 1954).

Esta ley no garantizó sin embargo la libertad plena a las y los esclavizados, éstos continuaron en condiciones de neo-esclavitud, no poseían tierras, ni otras propiedades que les permitiera independizarse económicamente, lo cual obligaba a continuar trabajando como peones en las mismas haciendas y plantaciones de sus "antiguos" amos.

No existía además un sistema jurídico que garantizara derechos como ciudadanos y ciudadanas, de manera que les tocó continuar luchando para la sobrevivencia y la libertad, quizás ya no tenían necesidad de crear Cumbes, pero si, de continuar practicando el cimarronaje religioso, musical, gastronómico, etc, permitiendo así sostener en el tiempo la herencia de ancestría africana, expresada hoy en Venezuela y otros países de América y el Caribe.

A las africanas y africanos se les miraba como mujeres y hombres incapaces de autosostenerse, se dudaba de sus inteligencias. La idea de superioridad de los europeos no les permitía imaginar la trascendencia de sus acciones, fundamentalmente las diversas estrategias para el cimarronaje, dan muestra suficiente para admirar su capacidad.

Cimarronaje significa una forma de resistencia física que ejercían nuestras/os ancestras/os, huyendo de los espacios de opresión donde eran esclavizadas/os para formar sus propios espacios liberados denominados Cumbes, pero también tuvieron un cimarronaje cultural, preservando en sus mentes y corazones diversos elementos, manifestados actualmente en la música, el baile, las fiestas afro católicas, las religiones de origen africano, la gastronomía, técnicas de peinados, incluso algunos vocablos de nuestra lengua y toponimias.

A pesar de todo este proceso, las y los africanos fueron visto como inferiores a sus esclavizadores, siendo la única base real, la carencia de tierras y bienes materiales, porque sus inteligencias no pudieron borrarlas, manteniendo la capacidad de impulsar su propio desarrollo económico. Sin embargo estas condiciones no pasaron desapercibidas en la historia, dejaron profundas huellas marcadas en el inconsciente colectivo, dormido durante siglos de generación tras generación, lo cual logró activar diferentes mecanismos discriminatorios y auto discriminatorios con la trasmisión de mensajes y valores negativos que contribuyeron a la formación de imágenes y auto imágenes tergiversadas acerca de la/os afrodescendientes.

Así transcurre las últimas décadas del siglo XIX y gran parte del siglo XX, con una percepción fatalista de la imagen de africanas/os y sus descendientes, donde muchos historiadores reseñan el proceso histórico de su esclavitud, como condición innata de éstos y no un proceso forzado al cual opusieron resistencia de diversas formas.

En 1937 aún se observa en destacadas figuras académicas expresiones como la siguiente: "...La aparición del negro en América fue una consecuencia de la misma incapacidad del indio... el negro, por su parte, tampoco constituye un aporte que pueda beneficiar a la raza" (Uslar Pietri, 1937).

Esto demuestra el rechazo y desprecio infundado hacia la población afrodescendientes, originadas en ese perverso proceso de colonización y esclavitud, perpetuando así la ideología racista, endorracista y las prácticas discriminatorias que tanto los afecta. Pero no solo la percepción de los historiadores y académicos contribuyó a la exclusión de este sector poblacional, sino la omisión permanente desde el punto de vista jurídico por parte del estado. En la Constitución de la República de Venezuela en 1961, se prohibía de forma general las diferentes formas de discriminación, incluyendo por motivo de raza y la vigente Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, por primera vez reconoce la especificidad de los derechos de la población indígena, quedando invisibilizado sin embargo, una vez más, el sector afrodescendiente, aún cuando se reconoce el carácter multiétnico y pluricultural de la sociedad venezolana.

En respuesta a esta sistemática exclusión, con marcado acento en la condición étnico-racial, los movimientos sociales afrovenezolanos comprendieron la necesidad de buscar mecanismos para combatir los efectos del Racismo, la Discriminación Racial y el Endorracismo, tres flagelos sostenidos por una ideología dominante, amparados en la falsa creencia de "superioridad". Falsa creencia puesto que, hasta ahora no existe ningún basamento científica ni socialmente comprobado que valide estas ideas, sin embargo tiene grandes efectos en el estado emocional de las/os rechazados, así como quienes practican el racismo, la discriminación racial y el endorracismo.

Es importante manejar las conceptualizaciones de racismo y discriminación racial como están establecidas por la Organización de Naciones Unidas (ONU), las cuales permiten ver la trascendencia de sus efectos, así como la necesidad de su erradicación para mejorar las relaciones humanas y avanzar hacia una sociedad más justa, más armónica.

El racismo

El racismo ha sido definido como "toda teoría que invoque una superioridad o inferioridad intrínseca de grupos raciales o étnicos que dé a unos el derecho de dominar o eliminar a los demás, presuntos inferiores, o que haga juicios de valor basados en una diferencia racial(...) engloba las ideologías racistas, las actitudes fundadas en los prejuicios raciales, los comportamientos discriminatorios, las disposiciones estructurales y las prácticas institucionalizadas que provocan la desigualdad

racial, así como la idea falaz de que las relaciones discriminatorias entre grupos son moral y científicamente justificables; ...obstaculiza el desenvolvimiento de sus víctimas, pervierte a quienes lo ponen en práctica,... constituye un obstáculo para la cooperación internacional y crea tensiones políticas entre los pueblos...[1]

Venezuela se considera en su generalidad un país de población mestiza, con una creencia de igualdad racial, en consecuencia libre de racismo, idea totalmente falsa, partiendo del uso errado del término mestizo, el cual se refiere a la mezcla de indio con blanco, pero se ha concebido como la mezcla de europeo, indio y africano. La negación permanente de la existencia de una sociedad racista solo ha contribuido a la perpetuación de éste a través de la historia, observándose en tiempos contemporáneos quizás en nuevas formas de manifestación, pero afectando igualmente a quien la sufre y quien la ejerce.

Los medios de comunicación masiva, las vallas publicitarias, diversas instituciones, personas en la comunidad, etc., muestran a veces de manera encubierta, en otras bien abiertas, diferentes mensajes y contenidos racistas.

Las manifestaciones racistas en la vida cotidiana de las y los afrodescendientes, están tan interiorizadas que muchas veces se ejercen de forma inconsciente con mensajes descalificadores, a manera de chistes, refranes, etc., siendo aceptadas hasta por los mismos afectados.

La siguiente ilustración representa una de las diversas expresiones racistas que habitualmente se observan en nuestra sociedad, en relación a la población afrodescendientes.

En este caso la expresión “negro tenías que ser”, representa la carga discriminatoria por prejuicios que la Sra., posee en relación a este grupo de la población, lo cual le genera su actitud hostil, aunque el señor haya ofrecido sus disculpas.

El racismo se construyó como modelo de dominación soportado por diversos sectores y generaciones de la sociedad, donde particularmente en Venezuela, se ha ocultado tras la pantalla de la supuesta igualdad racial, por un famoso proceso de mestizaje que para muchos significa tener solo una mezcla biológica de lo africano, lo americano y lo europeo, pero resaltando este último componente como el más predominante, cuando en la mayoría es el menos significativo, de allí se desprende el alto índice de Endorracismo presente e inconsciente en parte de esa gran población considerada erradamente “minoría étnica”, pero de ser contabilizada estadísticamente, quizás resulte en mayoría étnica, porque actualmente muchas y muchos no reconocen el aporte africano en su composición biológica y cultural como elementos complementarios para definirse afrodescendientes.

La discriminacion racial

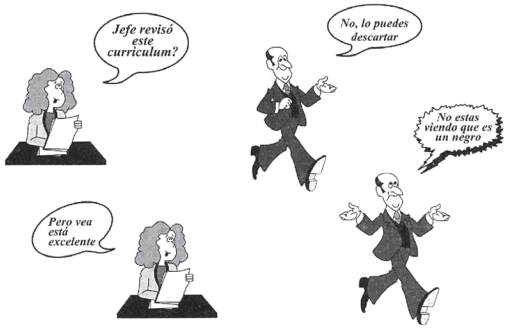
Se define como “toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivo de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública”

La discriminación racial en la actualidad se expresa en Venezuela y muchos países de Latinoamérica y el Caribe de diversas formas en diferentes escenarios: familiar, educativo, social, político, laboral, etc., convirtiéndose muchas veces en un factor predominante de exclusión, más que la pertenencia a una clase social determinada, lo cual es valorada por algunos sectores como la causa de mayor predominio de discriminación en nuestro país.

A continuación se observa una situación típica de discriminación racial, expresada con frecuencia en el campo laboral, pero difícil de develar por lograrse de fuentes directamente involucradas, teniendo como única prueba su propia experiencia, pues quien la practica cuida no dejar evidencias, por conocer que legal y socialmente se habla del derecho a la igualdad y no discriminación, pero también

1. Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales, 1978, Artículo 2. ONU.

sabe la inexistencia de una ley sancionatoria de este tipo de delito.



Se trata de la situación laboral donde se practica el reservarse el derecho a admisión, pasando por la solicitud de la fotografía en el currículum vitae, permitiendo situaciones como esta experiencia compartida por una participante en un taller de autorreconocimiento. Manifiesta que la situación expresada en la caricatura, la hizo descubrir las ideas racistas de su jefe, dueño de la empresa donde trabajaba, información a la cual el aspirante jamás tuvo acceso ni quizás llegó a imaginar las razones de no ser seleccionado, por considerarse en un país de democracia racial.

El endorracismo en afrodescendientes

"Es una actitud autodiscriminatoria donde la persona subestima los elementos físicos y culturales que lo identifican, en este caso como afrodescendiente, mientras trata de sobre valorar los rasgos que pudieran parecerse al europeo, experimentando así una falsa superioridad" (Camacho, 2006).

Este término fue introducido muy acertadamente por el antropólogo Esteban Emilio Monsonyi desde la década de los ochenta del pasado siglo, para referirse a ese comportamiento observado tanto en indígenas como afrodescendientes de desestimar sus propios orígenes, tratando de establecer una especie de dominio y de superioridad sobre otros de su mismo grupo, con rasgos quizás más pronunciados.

El Endorracismo es un elemento fundamental que toda persona afrodescendiente debe revisar, para poder enfrentar las situaciones de Racismo y Discriminación Racial. Mientras no exista el Autorreconocimiento por parte de las y los afrodescendientes, habrá mayor dificultad para reconocer los comportamientos discriminatorios de las/os otras/os, es indispensable estar en armonía internamente con el ¿quiénes somos?, ¿qué nos identifica?, ¿cómo pensamos deben percibirnos los demás?, para poder exigir a lo externo el respecto por nuestra identidad.

Quizás la actitud endorracista pueda adquirirse a manera de defensa ante la experiencia de sentirse rechazada/o, (no me identifico con lo despreciable, mejor asumo lo aceptable) y como mecanismo de defensa busca proteger al individuo de una situación dolorosa, que resulta al concientizar el rechazo del cual viene siendo víctima a lo largo de todo su proceso de socialización en sus relaciones interpersonales. Sin embargo es importante resaltar que utilizar este mecanismo de defensa no elimina el auto rechazo.

Considerar que suprimir información negativa y dolorosa contribuye favorablemente a mantener el equilibrio entre la persona y su ambiente social podría conducir a lo que Maritza Montero, ha denominado alienación, esta autora plantea: "si la conducta alienada permite sobrevivir, será en las condiciones negativas y con gran costo para el sujeto, quien sacrificará así su visión positiva de sí mismo, del medio y a veces limitará su actividad, sus posibilidades y sus áreas de interés".[2]

Quizás se puede aceptar el uso de los mecanismos de defensa, para comprender y no juzgar a las personas endorracistas, porque son víctimas de un proceso de deformación histórica, descalificaciones personales e inducción a la alienación, pero que mantiene al individuo en una incongruencia e inconformidad con el sí mismo, porque existe un rechazo inconsciente a elementos que en ocasiones se hacen consciente generando ciertas reacciones, como deseos de cambiar alguna parte de su cuerpo por características fenotípicas más semejantes al patrón europeo, o negarse a expresiones culturales heredadas de sus ancestras/os africanas/os.

La sobrevivencia, quizás es posible a pesar del endorracismo, pero cargada de subestimación y subvaloración que dificulta reconocer los valores positivos o fortalezas que caracterizan a las y los afrodescendientes. Esto limita, y muchas veces imposibilita, cualquier

2 Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Art. 1. O.N.U.

actuación en diferentes escenarios de la vida cotidiana, adoptando conductas que permiten la acomodación de las personas a los falsos patrones igualitarios impuestos por la sociedad dominante, los cuales nos hacen sentir aparentemente bien, con sus sublimes, pero persistentes y diversas formas discriminatorias.

Hacer conciencia de esta situación, genera un proceso de reconocimiento de factores perjudiciales que despiertan muchas veces sentimientos de culpa por auto discriminarse y rabia hacia los discriminadores. Es importante destacar que si bien los mecanismos de defensa protegen de una situación particular, encubren otras que al no ser consciente afectan a la persona (caso del endorracismo), constituyéndose en obstáculo para el desarrollo personal. Muestra de esto se ha evidenciado en talleres de autorreconocimiento con afrodescendientes donde participantes han manifestado inseguridad en si mismo, haciendo conciencia durante el trabajo personal, que la misma guarda relación con la creencia e interiorización de los mensajes descalificadores como "la brutalidad del negro", ser "deshonesto", "servir solo para oficios de bajo exigencia intelectual", "no tener buena presencia", etc. Mientras no se concientiza que estas supuestas limitaciones, están relacionadas en alto porcentaje con los mapas mentales inducidos por el pensamiento de otros, más que por un basamento real, será difícil superar estas barreras.

¿Endorracista yo?

Si, muchas personas afrodescendientes desconocen su Endorracismo. Reconocer algunos aspectos característicos, permitirá identificar las actitudes y comportamientos definitorios de ser endorracistas, lo cual se manifiesta muchas veces de forma inconsciente en la cotidianidad de la población. Se pueden observar a continuación elementos ilustrativos de esta manifestación, que caracterizan quien es endorracista.

1. **Quien rechaza alguna parte de sus rasgos físicos.** Los constantes mensajes recibidos desde la infancia en relación a las características fenotípicas de las y los afrodescendientes, resultan ser en su mayoría negativos, de descalificación y hasta animalización. El cabello, se considera pelo malo; la nariz achatada, como ancha y fea; los labios como boca grande y fea, el color de piel etiquetado como negra y asociada a todo lo malo, lista negra, trabaja como negro, negro sinónimo de esclavo, bruto, ladrón, mono, etc. Una persona que desde niño/a, cuando apenas su personalidad está en proceso de formación, donde aún está limitada su capacidad de discernir entre lo positivo-negativo, recibe todos estos mensajes, resulta muchas veces asumiéndolos como propios. Entra en juego también las fuentes de donde proviene la información, generalmente referentes importantes para el niño o niña como son: Madre, padre, maestra/o, etc. Producto de todo este aprendizaje distorsionado acerca de su imagen, es comprensible que la persona rechace alguno de sus rasgos, pero también es necesario superar este rechazo para poder estar en sintonía con el sí mismo. No tendrá paz interna quien consciente o inconscientemente rechaza parte de su cuerpo, por creer en un patrón de belleza impuesto por un sistema social de dominación

2. **Quien emite chistes o comentarios racistas.** La realización de chistes acerca de la misma población a la cual se pertenece, sucede con frecuencia de forma inconsciente al no tener presente que esta práctica implica una auto burla. Con frecuencia entre afrodescendientes se realizan chistes y refranes racistas, reproduciendo así patrones aprendidos sobre la descalificación y subestimación de esta población."Negro con bata chichero – blanco con bata doctor", "Negro corriendo ladrón-blanco corriendo atleta", "negro que no la hace a la entrada la hace a la salida". Son solo muestra de la diversa e infinita lista de refranes respecto a las y los afrodescendientes, siendo utilizados por los mismos, desconociendo muchas veces las implicaciones psicológicas de este comportamiento.

3. **Si siente desprecio por las y los afrodescendientes.** El rechazo de personas afrodescendientes por parte de quienes poseen las mismas características, también es signo de endorracismo, como consecuencia rechazará dichos rasgos en si mismo, ¿y como vivir con algo que no soportamos?. Sentir auto

desprecio aun cuando sea inconsciente, tendrá influencia directa sobre su desarrollo y desenvolvimiento como persona. Expresiones como: "para negro yo", encierra una carga discriminatoria y auto discriminatoria, donde quien lo expresa, se evidencia es una persona afrodescendiente en relación a otra con las mismas características físicas y culturales, lo cual implica en consecuencia una situación de auto rechazo, manifestado a través del mecanismo de proyección, (lo que no me gusta de mi lo rechazo en otra persona).

4. **Quien rechaza unirse en pareja con afrodescendientes.** Es quizás uno de los sentimientos y expresiones endorracistas más comunes e inconsciente en personas afrodescendientes, al desconocer el auto rechazo implícito en la conducta de aferrarse a la búsqueda de una pareja no afro, pero principalmente con características fenotípicas de blanco. Seguramente unirse en pareja con un hombre o una mujer de características físicas parecidas al europeo, generará mas satisfacción, pensando que sus descendientes tendrán mayor aceptación en una sociedad racista y discriminatoria. Es importante destacar que el planteamiento no significa la negativa a unirse en pareja con personas no afrodescendientes, ni practicar un racismo a la inversa, pero se debe establecer la diferencia entre sentir empatía por una persona blanca o de rasgos europeos, y la conducta de solo seleccionar una pareja con estas características, por sentir rechazo hacia las/os afrodescendientes. "Debes mejorar la raza", es la expresión más típica de Endorracismo en familias afrodescendiente, la cual tiene una gran connotación auto discriminatoria danzando en el inconsciente de cada uno de sus miembros.

5. **Quienes transmiten mensajes racistas a sus hijas e hijos o cualquier otra persona.** Este elemento se corresponde con la cadena que durante siglos se ha transmitido ininterrumpidamente, a través de la familia como elemento socializador prioritario, donde las madres y padres juegan rol fundamental en los primeros años de vida de todo ser humano. Mensajes como: "tienes que estudiar porque además de negra/o bruta/o", muestran la trascendencia de las descalificaciones trasmitida en algunas familias afrodescendientes y que obviamente impactan la auto imagen de niñas y niños, futuros endorracistas.

6. **Si subestimas elementos culturales que definen a las y los afrodescendientes.** Se expresa a través del rechazo de algunos elementos culturales que caracterizan a las y los afrodescendientes y se identifican más con otros elementos, considerando los primeros quizás menos importantes, muy ordinarios, marginales, no exquisitos, refiriéndose quizás a la música, el tambor, los peinados, la culinaria, etc.; mientras adoran la música clásica, el pelo liso, las comidas francesas, etc. Al igual que la observación anterior, no se trata de evitar sentirse atraído por estas últimas expresiones, los cuales son aceptables, pero sin subestimar o sentir rechazo por lo que identifica la afro descendencia. "El tambor es baile de negros", es una expresión realizada en forma despectiva en rechazo al tambor como legado cultural.

La ilustración que a continuación se observa muestra una típica situación de endorracismo, observada dentro de la población afrodescendiente y se corresponde directamente con los elementos anteriormente descritos, relacionados con la transmisión de mensajes.

Este proceso de endorracismo afecta quizás a un altísimo porcentaje de la población afrodescendiente sin estar consciente de ello, como el caso observado anteriormente, donde se rechaza a otra persona por sus características fenotípicas, desconociendo que esta actitud implica auto rechazo. Es necesario realizar el redescubrimiento de la historia tergiversadamente aprendida, así como los mensajes discriminatorios, antivalores y descalificaciones, transmitidos a través de diferentes medios e iniciar el proceso de autorreconocimiento como herramienta para

combatir los efectos perversos generados por esta situación.

En Venezuela, aún existen diferentes instituciones reproductoras de mensajes negativos respecto a las y los afrodescendientes, basados en los mismos argumentos utilizados en la época colonial, como la supuesta inferioridad intelectual, la fuerza física como cualidad más resaltante, lo feo al referirse a lo estético, lo malo, etc, alimentando así diversos prejuicios acerca de este sector de la población. Dentro de estas instituciones destacan: La familia, el sistema educativo, los medios de información masiva y la comunidad.

¿Socializadores o deformadores?

Estas instituciones juegan un rol fundamental en la vida de toda persona, influyendo positiva o negativamente en su desarrollo, dependiendo de los mensajes transmitidos en cada una de éstas, de allí que puedan resultar como agentes socializadores de individuos o deformadores de conductas y actitudes ante la propia identidad.

La familia

Como principal instancia socializadora y transmisora de pautas conductuales, mantiene la cadena de mensajes de generación en generación, algunos positivos otros negativos, pero finalmente interiorizados y asumidos como verdaderos, por niñas y niños en sus primeros años de vida, donde aún no existe la capacidad de discriminar cuales son los más convenientes para su mapa de valores. Los padres y madres enseñan a sus hijos e hijas lo que ellos aprendieron sin tener presente muchas veces, las implicaciones psicológicas de dichos aprendizajes, de lo que no escapan teorías y comportamientos como el racismo, el endorracismo y la discriminación racial.

La familia juega un rol esencial en el proceso enseñanza- aprendizajes, ésta conforma el primer escenario emisor de mensajes. Barroso, M señala: "En la familia se establece inicialmente la reproducción de patrones, cuando se repite el mismo mensaje negativo a diario, en ocasiones el niño termina convenciéndose que esa es la verdad, la interiorización de esta información permite la construcción de mapas que luego se convierten en pensamientos negativos de que no sirven, no valen ni son importantes" (Montero, 1991).

Por el contrario la emisión constante de mensajes positivos conducirá a la adquisición de una adecuada auto imagen, de manera que se debe considerar la familia también, como el espacio ideal para impulsar el desaprendizaje de valores negativos y el reaprendizaje de valores positivos. El mismo autor señala la familia como" un organismo compuesto de varios miembros, todos importantes, con sus necesidades, capacidades, contextos y objetivos propios, que interactúan en una búsqueda permanente de integración y bienestar". Se trata entonces de la familia como un sistema, donde tiene mayor importancia las relaciones existentes entre las y los miembras/os que el valor de cada uno de estos individualmente.

Como este trabajo pretende develar la realidad de los efectos del racismo, la discriminación racial y el endorracismo en las y los afrodescendientes, es importante revisar la concepción de la familia con esta especificidad, para lo cual se requiere destacar algunos aspectos del proceso histórico que dio origen a este grupo de la población venezolana, así como experiencias ilustrativas de la situación enfrentada por las y los afrodescendientes en la Venezuela contemporánea.

La familia Afrovenezolana

En relación a lo histórico, Chacón, A. parte de una interrogante bien interesante: " ¿Desde cuando en la historia de Venezuela no hay africanos residente en Venezuela sino Venezolanos de origen africano? Y plantea que desde inicio del siglo XVI existían "esclavos" africanos en territorio venezolano. Son considerados así a todas las personas africanas recién llegadas a Venezuela, luego aparecen lo que no son recién llegados, sino que están arraigados en sus nuevas condiciones de vida, han procreado hijos y han podido crecer en varias generaciones. "A partir de aquí no se habla de africanos en Venezuela, sino mas bien de venezolanos de origen africano, que conviven en sociedad con los de origen indígenas y los de origen hispánico" (Barroso, 1996).

Esta percepción del autor guarda correlación directa con la conceptualización manejada actualmente sobre la población hoy

autodenominada afrodescendiente. Luego de un gran proceso de revisión y discusión de diversas organizaciones sociales en América y el Caribe, que se dieron cita en la conferencia de las Américas realizada en Chile el año 2000, previo a la III Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial a Xenofobia, la Intolerancia y sus formas conexas, se asume definir la población afrodescendiente como todos aquellos descendientes de africanas y africanos traídos a las Américas a través de la trata trasatlántica durante la época de la invasión, colonización y esclavización por parte de los europeos.

También refiere Chacón que las comunidades "negras" en Venezuela, son consecuencia de un proceso histórico, en cuyas fases, las condiciones de vida de la población "negra" han sido diferentes a las condiciones de la población no "negra". Considera que para la comprensión de este proceso se requiere realizar algunas "operaciones analíticas mínimas:

1.La diferenciación de lo negro como conjunto de "rasgos somáticos, transmitidos de padres a hijos por herencia biológica y que hace al color de la piel, el pelo, los rasgos faciales" y lo negro como "rasgos socioculturales "que se han transmitido a través de las distintas generaciones, lo que tiene su influencia en el comportamiento y expectativas de los distintos individuos.

2. "La barrera económica del color ", de acuerdo a la cual la mayoría de los venezolanos de origen africano, continúan perteneciendo a las clases sociales más desfavorecidas, con condiciones de vida que oscilan entre la pobreza y la miseria.

Es de observar la importancia de la familia como organismo formador y reproductor de pautas conductuales resultando que, cuando éstas no son las más adecuadas, pudieran jugar un rol más bien deformador de comportamientos. Existen algunas experiencias específicas acerca de la familia afrodescendiente, que demuestran los efectos de los mensajes recibidos en el núcleo familiar.

En la bibliografía revisada se encuentra una obra considerada como aproximación a este aspecto, es el estudio realizado por Angelina Pollak, donde se estudió la familia "negra" de clase baja en el ambiente rural y urbano, encontrando que las familias campesinas residentes en Barlovento (estado Miranda, Venezuela), región habitada fundamentalmente por afrodescendientes y en la costa central del país, tienen una serie de elementos que las caracterizan:

1. alto porcentaje de uniones consensuales después de haber pasado por la promiscuidad o relaciones inestables,

2. las uniones estables frecuentemente se desintegran cuando los hijos de alguna manera pueden ayudar a la madre con sus propios recursos,

3. el matrimonio legal no tiene mayor relevancia social, y en los casos de separación de la pareja los hijos generalmente se quedan bajo responsabilidad de la madre.

Al estudiar la población residente en zonas marginales de Caracas, provenientes de las mismas zonas mencionadas anteriormente, se encontraron condiciones semejantes a la población rural:

1. los hogares, matrifocales, causados por el abandono del padre,

2. los jóvenes se casan para cumplir normas y las separaciones son muy frecuentes,

3. cuando los afrovenezolanos logran alcanzar un determinado nivel educativo y ascienden en la escala social, la estructura del hogar así como su comportamiento sexual son similares a las normas vigentes dentro de las clases a la cual ascienden, forman familia nuclear, se casan y se divorcian.

Se muestra aquí una aproximación de la estructura en la familia afrovenezolana de baja clase social, siendo importante señalar que la mayoría de éstas continúan perteneciendo a los estratos sociales más desfavorecidos. Esta población se mantiene en la base de la pirámide social, en el campo laboral, por ejemplo, se pretende asignarle trabajos fundamentalmente de fuerza física más que intelectual, convirtiéndose esta en una amenaza en la lucha por superar esa barrera de tipo económico, que le permita lo que Pollak denomina un ascenso en la escala social.

De acuerdo al último aspecto resaltado por esta autora pareciera que se trata de la falta de educación y recursos económicos, que una vez superados, éstos se igualan al resto de la población; obviando la causa de

discriminación con mayor incidencia para las y los afrovenezolanos como son las características étnico–raciales. En realidad tener fenotipo de afrodescendiente es suficiente para que la persona sea subestimada quedando expuesta a las diversas formas de discriminación racial presente en diferentes escenarios, lo cual obstaculiza muchas veces oportunidades de desarrollo, por ejemplo el económico por la discriminación presente en el campo laboral.

En estudio realizado por la antropóloga María Martha Mijares, en la población de Río Chico, región de Barlovento, estado Miranda, con hombres y mujeres de ascendencia africana, se evidencian elementos demostrativos de la influencia de ideas prejuiciadas en esta población acerca de sus propias características.

La autora encontró que la mayoría de los riochiqueños entrevistados (52 mujeres y 52 hombres), de evidente ascendencia negra, tienen una idea prejuiciada del "negro". Destaca que "en la información recogida se pueden observar diferentes expresiones de descalificación y desvalorización hacia sus rasgos fenotípicos y hacia ciertos aspectos de su personalidad. Se evidencia el deseo de cambiar la forma de la nariz, la forma de los labios, el color de la piel y el tipo de cabello por unos rasgos que según los entrevistados son más "bonitos". "mejor", o "más aceptables".

De acuerdo a las respuestas ofrecidas por las y los entrevistados en relación a su personalidad se observó que " la mayoría no se sienten seguros, inteligentes o capaces tanto con la conducta asumida en su vida profesional, como en el plano familiar, dentro de su relación de pareja e inclusive en las relaciones sociales" (Mijares, 1997).

Otro aspecto señalado en este estudio es que "las orientaciones dentro de núcleo familiar para lo que puede ser buscar "una buena pareja" radica en el color de la piel". (Idem. p.71)

Esta investigación al igual que la anteriormente señalada, pueden considerarse aproximaciones importantes sobre el estudio del impacto originado, por los mensajes negativos recibidos en las y los afrodescendientes en el núcleo familiar.

Es importante señalar que familias afrodescendientes, donde las madres y padres, sin la intención ni el conocimiento de los efectos psicológicos que ocasionan en sus hijos e hijas, enseñan el rechazo a los rasgos físicos que más los identifican con africanos y africanas (pelo ensortijado, color de piel, nariz achatada, etc.) y a valorar más los que se parezcan al europeo (pelo liso, color de piel claro, nariz perfilada), contribuyen a la formación personas endorracistas.

Esta situación se presenta con frecuencia en familias afrovenezolanas, quedando evidenciada en el trabajo de campo a través de talleres de autorreconocimiento y testimonios recogidos en encuentros de afrodescendientes.

Consideraremos una "Familia Afrovenezolana a todo grupo familiar constituido en su mayoría por venezolanas/os, con características fenotípicas y/o manifestaciones culturales que lo identifiquen con la ancestría africana".

Producto de los mensajes de descalificación se pueden observar experiencias como la narrada por una participante en un encuentro con docentes afrodescendientes, quien manifiesta sentirse afectada por la ruptura de relación de pareja ante el nacimiento de su hijo porque la familia paterna esperaba el nacimiento de un niño blanco y no "tan negro" aún siendo ellos de ascendencia africana.

Esto revela el impacto del endorracismo y la auto descalificación que sufren muchas personas afrodescendientes, producto del proceso de aprendizaje de una serie de valores negativos o contravalores transmitidos a través de diferentes medios, que conducen a la interiorización muchas veces inconsciente, de la subestimación de sus cualidades físicas y culturales que se complementan para dar potencialidades como personas igualmente hermosas y capaces.

El sistema educativo

Continúa reproduciendo la historia tergiversada sobre africanas/os y sus descendientes.

Esta institución aún permanece sin elementos suficientes para fortalecer la auto imagen como afrodescendientes, por el contrario refuerzan la vergüenza étnica, cuando se enfatiza en los textos escolares que las africanas y africanos sirvieron para " esclavas y esclavos", en lugar de resaltar que fueron "esclavizadas y esclavizados", por un grupo ambicioso de

poder económico y que a pesar de todo ese proceso de sometimiento, también realizaron grandes contribuciones al proceso histórico, político, social, económico, religioso, y cultural de lo que hoy es la sociedad venezolana, Latinoamérica y el Caribe.

En estudio realizado por la Red de organizaciones Afrovenezolanas a través del proyecto Iniciativas Educativas para la Prevención de la Discriminación Racial en el Sistema Educativo, realizado en algunas escuelas de comunidades afrovenezolanas en ocho estados del país durante el año 2003, se obtuvieron resultados bien interesante en relación a la percepción de las y los docentes acerca de la situación de discriminación racial en Venezuela y el sistema educativo venezolano, así como las carencias presentadas por este sector en relación al tema.

En el estudio también participaron, personal administrativo y obrero de algunas instituciones así como líderes y liderezas de las comunidades, siendo el mayor porcentaje (77%) personal de las escuelas.

Este estudio se fundamentó en el reconocimiento del trascendental rol que juega la escuela en reproducción de conductas discriminatorias y en consecuencia es una institución clave para la disminución y erradicación del racismo, la discriminación racial y el endorracismo presentes en la población de comunidades afrovenezolanas. El estudio consistió en la realización de talleres de autorreconocimiento, actividad que permitió el trabajo personal con las y los participantes, redescubriendo aprendizajes que hacen ser racistas y endorracista, incluyendo los aprendidos en el sistema escolar, además como se continúan reproduciendo estas enseñanzas sin hacer conciencia de su contribución a la reproducción de estos mensajes y la omisión de aquellos que pudieran disminuir los efectos perversos del racismo, la discriminación y el endorracismo.

El taller se efectuó durante dos días de trabajo donde al inicio se contó con la asistencia de 138 participantes, a los cuales se les aplicó una encuesta considerada como instrumento de percepción, la cual consistió en cinco preguntas (Conceptos de Racismo, Discriminación Racial y Endorracismo y dos preguntas sobre la opinión acerca de la existencia o no de discriminación racial en Venezuela y en el sistema educativo). El mismo instrumento fue aplicado luego de culminar el taller a 106 participantes, para realizar un análisis comparativo de las respuestas.

Las encuestas realizadas antes de recibir el taller arrojaron datos de gran importancia para el análisis de la situación de racismo, discriminación racial y endorracismo en el ámbito escolar.

El 43, 4% de las y los encuestadas/os presentó dificultades para realizar una definición teórica de los conceptos: Racismo y Discriminación Racial, lo cual se expresó en considerar a ambos como iguales o incluir en el concepto de discriminación racial otro tipo de discriminación.

El 35,5% respondió inadecuadamente el concepto de endorracismo, y el 30,4% no respondió esta pregunta, si se deduce que la no respuesta es por desconocimiento del término, se puede concluir que el 65,9% no maneja un concepto adecuado del término, aún cuando casi el 100% de las personas encuestadas, son afrodescendientes.

Conociendo la incidencia del endorracismo en esta población, resulta preocupante el poco manejo del tema por parte de las y los docentes participantes en el estudio; llama la atención como pueden abordar adecuadamente la discriminación racial y el endorracismo dentro del ámbito escolar si desconocen las implicaciones de estas expresiones discriminatorias. A este sector le corresponde una amplia responsabilidad en la formación de valores positivos en niñas, niños, padres, madres, representantes y comunidad en general, en quienes se presentan con frecuencia situaciones de discriminación lo cual quedó evidenciado en los testimonios de experiencias durante los talleres, donde las y los participantes concientizaron como se expresa el Racismo, el Endorracismo y la Discriminación Racial practicada muchas veces de forma inconsciente, pero que igualmente lesiona y afecta a quien lo expresa y a quien es víctima.

Partimos del principio que desconocer el concepto y sus implicaciones conlleva a un manejo inadecuado de situaciones discriminatorias como las presentadas en el ámbito escolar,

en tal sentido se hace impostergable la formación de las y los docentes en el tema del racismo, la discriminación racial y el endorracismo, como herramienta para fortalecer el desarrollo integral de niñas y niños afrodescendientes.

En relación a las dos últimas preguntas de la encuesta es importante destacar que a pesar que un significativo porcentaje de las y los docentes no definen teóricamente de forma adecuada los conceptos de discriminación racial y racismo, el 91,3% afirma al inicio del taller la existencia de discriminación racial en Venezuela y el 72,4% su presencia en el sistema educativo, expresados fundamentalmente como rechazo y burla hacia esta población, cifras que develan la situación de discriminación y exclusión a la que han estado sometidas las personas afrodescendientes.

Luego del taller el porcentaje de respuestas afirmativas aumentó alcanzando casi el 100% de participantes: discriminación en Venezuela 98,1% y discriminación en sistema educativo, 96,2%.

Un aspecto sumamente importante de este estudio fue haber facilitado el escenario donde las y los docentes se permitieron reflexionar sobre las experiencias discriminatorias presentadas en el ámbito escolar entre niñas y niños, en la relación docente-alumno, representante-docente, así como la oportunidad de revisar y redescubrir la historia aprendida durante su proceso de formación, la cual continuaban reproduciendo sin percibir muchas veces las omisiones y tergiversaciones presentadas en los textos escolares como: hablar de "indígenas africanos", "la etnia venezolana", reseñar que solo fuimos "esclavas y esclavos", La omisión de diferentes rebeliones lideriza-das por africanas y africanos previo a las guerras de independencia, etc.

El análisis de las encuestas y la experiencia de los talleres permitieron realizar, al finalizar el estudio, algunas conclusiones y recomendaciones para contribuir a la conformación de estrategias para combatir y eliminar el racismo, la discriminación y el endorracismo.

Conclusiones

1. Las y los docentes, líderes y liderezas de comunidades afrovenezolanas participantes de este estudio, poseen carencias en el manejo de la conceptualización del racismo, endorracismo y discriminación racial.

2. Existe reconocimiento de la presencia de discriminación racial en Venezuela y el sistema educativo por un alto porcentaje de las y los encuestados.

3. La bibliografía utilizada en la educación formal no expresa de manea adecuada la contribución de africanas, africanos y sus descendientes en la construcción histórica, política y socioeconómica de la sociedad venezolana.

4. Las y los docentes participantes de la encuesta y taller, carecen de herramientas para enfrentar y canalizar de manera adecuada las situaciones de racismo y discriminación racial en el ámbito escolar.

5. Las y los docentes encuestados carecen de herramientas teóricas y técnicas para abordar y orientar a niñas y niños que presentan situación de endorracismo.

6. Actualmente existe poco manejo del tema sobre las y los afrodescendientes en el ámbito escolar por parte de las y los docentes.

Recomendaciones

1. Iniciar el proceso de sensibilización y concientización de las y los docentes sobre los antecedentes históricos de las y los africanas/os y sus descendientes, así como las implicaciones psicosociales del racismo, endorracismo y discriminación racial.

2. Comenzar la inclusión del tema sobre las y los afrodescendientes en el ámbito escolar al recibir la formación en el área, aún cuando no esté contemplado en los programas del MED.

3. Las y los docentes deben realizar labor educativa dirigida a la familia de niñas y niños afectadas/os por el racismo o endorracismo, con la convicción que la familia juega rol fundamental en la formación de estas conductas.

Las y los docentes deben realizar trabajo en conjunto con líderes y liderezas de sus comunidades a manera de unir esfuerzo para combatir el racismo y endorracismo que tan-

to afecta a las y los afrodescendientes en nuestras comunidades.

Afortunadamente las diferentes acciones realizadas en beneficio de develar esta situación de discriminación en el sistema educativo venezolano, está recibiendo respuesta por parte del estado, que vienen a reforzar los esfuerzos como los realizados por la Red de Organizaciones Afrovenezolanas, con la emisión de un decreto firmado en mayo de 2005 por el presidente de la República Bolivariana de Venezuela, Hugo Chávez, el cual crea la Comisión Presidencial para la Prevención y Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial y otras Distinciones en el Sistema Educativo Venezolano el cual reza:

Art. 1: "Se crea con carácter permanente, la Comisión Presidencial para la Prevención y Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial y otras Distinciones en el Sistema Educativo Venezolano, tendrá por objeto la elaboración, formulación, coordinación, seguimiento y evaluación de programas métodos y políticas públicas correspondientes al sector educativo, que garanticen la igualdad de posibilidades y de trato para todas las personas en el goce y ejercicio efectivo del derecho a la educación".[3]

Se espera con este decreto la elaboración de estrategias para la erradicación progresiva de las diferentes formas de manifestación de la discriminación racial en el sistema educativo que tanto afecta silenciosamente a niñas y niños con características que lo identifican como afrodescendiente.

Medios de comunicacion

Refuerzan constantemente imágenes prejuiciadas y deformadas de las y los afrodescendientes. Estos representan toda una institución transmisora y reproductora de mensajes, en sus diferentes modalidades, prensa escrita, radio y televisión, siendo este último medio el de mayor impacto para la población, sin embargo refleja poco las imágenes afrodescendientes y cuando lo hacen, es en roles de menor importancia, de descalificación, de burla, etc. A través de la televisión, se transmiten generalmente imágenes distorsionadas que solo logran reforzar permanentemente los prejuicios sobre las y los afrodescendientes, mensajes que penetran en la mente de millones de niñas, niños, jóvenes, hombres y mujeres que inocentemente se les conduce a asumir los valores de una clase con la cual no se identifican sino se alienan.

"QUE BONITO TENER EL PELO LISO"

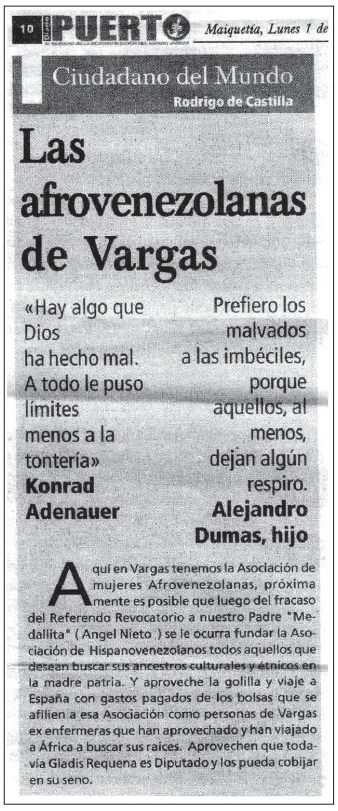
"QUE BONITO TENER EL PELO LISO"

Así se repite la letra de la canción que identifica un comercial de champú, proyectando imágenes de niñas/os con su "bello pelo liso", transmitiendo a su vez el contra-mensaje para los que no tienen esta característica. Cabe preguntarse: ¿qué sucederá a lo interior de cada niño/a que no poseen pelo liso, lo considerarán malo, feo, despreciable?. Queda para la reflexión, como muestra de la diversidad de mensajes discriminatorios observados en la televisión venezolana y que merece una revisión para su eliminación.

Por su parte la prensa escrita se ha permitido publicar artículos con cargas abiertamente discriminatorias, utilizando lenguajes despectivo y de forma peyorativa al referirse a este sector de la población, inclusive de críticas a acciones que pretendan dar reconocimiento a las y los afrodescedientes o a alguna de sus manifestaciones como por ejemplo las culturales o formas organizativas para combatir el racismo y la discriminación racial presente en la sociedad venezolana, muestra de esto se puede evidenciar en el siguiente artículo (Diario El Puerto, La Guaira).

La comunidad

las diversas formas de discriminación racial que afectan a la población indígena y afrodescendiente en Venezuela, se exhibe en varios sectores de la sociedad, producto del proceso de socialización tergiversado recibido desde la infancia a través de instituciones como las anteriormente descritas. En la cotidiana interacción social niñas y niños con tono de piel oscuro, pelo ensortijado como características fenotípicas más resaltantes, reciben burlas y rechazo, incluso provenientes de otras/os niñas/os también afrodescendientes, quizás con rasgos menos pronunciados. A las y los adolescentes, además de los cambios que deben



10 EL PUERTO Maiquetía, Lunes 1 de

Ciudadano del Mundo
Rodrigo de Castilla

Las afrovenezolanas de Vargas

«Hay algo que Dios ha hecho mal. A todo le puso límites menos a la tontería»
Konrad Adenauer

Prefiero los malvados a las imbéciles, porque aquellos, al menos, dejan algún respiro.
Alejandro Dumas, hijo

Aquí en Vargas tenemos la Asociación de mujeres Afrovenezolanas, próximamente es posible que luego del fracaso del Referendo Revocatorio a nuestro Padre "Medallita" (Angel Nieto) se le ocurra fundar la Asociación de Hispanovenezolanos todos aquellos que deseen buscar sus ancestros culturales y étnicos en la madre patria. Y aproveche la golilla y viaje a España con gastos pagados de los bolsas que se afilien a esa Asociación como personas de Vargas ex enfermeras que han aprovechado y han viajado a África a buscar sus raíces. Aprovechen que todavía Gladis Requena es Diputado y los pueda cobijar en su seno.

3 Decreto N° Para la eliminación de la discriminación racial y otras distinciones en el sistema educativo venezolano, firmado por el Presidente Hugo Chávez, Caracas, 06 de mayo de 2005.

enfrentar desde el punto de vista corporal y Psicológico, universalmente descritos como complejos, muchas veces conflictivo en estas edades, se les suma la controversia de ser identificado afrodescendiente en una sociedad racista. A las y los adultos les corresponde enfrentar la discriminación en el campo laboral, educativo, recreativo, político, militar, religioso o cualquier otro escenario que intente penetrar, pues en todos existe la presencia de personas con ideas racista y discriminatoria hasta llegar a institucionalizarlas.

Un escenario con alta incidencia de discriminación en Venezuela, pero con diversos mecanismos para soslayarlo a través de la solicitud de fotografías en el currículum, es el campo laboral, donde se hace con gran énfasis la discriminación hacia las y los afrodescendientes, cuando aún con título universitario, tiene mayor puntaje en la escala de evaluación el requisito del color, al concursar a cargos de empresas donde sus dueños o dueñas, y seleccionadoras/es poseen prejuicios raciales, tal como se muestra en la ilustración sobre la discriminación racial señalada en este trabajo. Esta situación también se puede evidenciar en los resultados de un trabajo de investigación realizado por estudiantes de la escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, quienes llegaron entre otras conclusiones a considerar que: "Los prejuicios hacia la población negra están presentes de manera significativa en las organizaciones laborales, produciéndose una actitud discriminatoria al momento de la selección" (Viscuña y Rodríguez, 1996).

Diferentes participantes en los talleres de autorreconocimiento, también han manifestado experiencias de discriminación laboral, experimentando a la vez frustración ante la imposibilidad de emprender cualquier acción para combatirla, por no quedar evidencias de dichos procedimientos.

Una participante del taller durante una mezcla de emociones entre rabia y tristeza, expresa el comentario que realizara un amigo de su padre, quien laboraba en una empresa en la cual ella concursó para un cargo como Técnica Superior en Administración Bancaria: "Su hija no quedó seleccionada, porque el problema es que este banco no acepta personas negras" (Experiencia de campo, Chuspa, estado Vargas, septiembre 2002).

Estos hallazgos y experiencias muestran la influencia de los prejuicios existentes en relación a las y los afrodescendientes, entendiendo éstos como: "un conjunto de sentimientos, de juicios y naturalmente, de actitudes individuales que provocan medidas discriminatorias", correspondiendo en este caso al "prejuicio de raza" (Bastides, 1973).

Referencias

BARRERA y Domingo, F. (1978). *Reflexiones histórico, físico naturales médico quirúrgicas*, Ed. La Habana, pp. 31, 39, 69, 70, 83 y 143.

BARROSO, M. citado por Camacho, N. (1996) Ob Cit. pp. 23, 38.

BASTIDES, R. (1973) *El prójimo y el extraño*, Buenos Aires, editores Amorrortu, p16.

CAMACHO, A. y Colb. (1979). *Materiales para el Estudio de la Cuestión Agraria en Venezuela* (1810-1865). Imprenta UCV. p. 3, 11, 27, 43 y 104.

Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales, 1978, Artículo 2. ONU.

Decreto N° *Para la eliminación de la discriminación racial y otras distinciones en el sistema educativo venezolano*, firmado por el Presidente Hugo Chávez Caracas, 06 de mayo de 2005.

LÓPEZ, R (1990). *Historia Contemporánea de Venezuela*. Caracas. Ediciones El Dorado. pag 44.

MONTAÑÉS, L. (1993). *El Racismo oculto en una sociedad no racista*, Caracas, Fondo editorial Troipykos. Pag. 37.

MONTERO, M. (1991). *Ideología, alineación e identidad*. Tercera edición. Caracas. Biblioteca Central, UCV.

MIJARES, M. (1997). *Racismo y Endorracismo en Barlovento*. Caracas, Ediciones Los Heraldos Negros c.a. Pag. 68, 69, 71

RONDÓN Marquez, R. (1954). *La Esclavitud en Venezuela*. Caracas, C.A. Tip. Garrido. Pag. 139.

USLAR Pietri, A. (1937). *Venezuela Necesita inmigrante*, Boletín de la Cámara de Comercio de Caracas, Pag. 6943.

VISCUÑA y Rodríguez, citado por Camacho, N. (1996). Ob. Cit. pag 33.

Red de Apoyo
por la Justicia y la Paz

Curso de formación en derechos humanos para docentes

Resolución de conflictos en la vida escolar

Malas palabras

Eduardo Galeano. *Bocas del tiempo,* 2004.

Ximena Dahm andaba muy nerviosa, porque aquella mañana iba a iniciar su vida en la escuela. Corriendo iba de un espejo al otro, por toda la casa; y en uno de esos ires y venires, tropezó con un bolso y cayó desparramada al piso. No lloró, pero se enojó.

— ¿Qué hace esta mierda acá?

La madre educó:

— Mijita, eso no se dice.

Y Ximena, desde el piso, quiso saber:

— ¿Para qué existen, mamá, las palabras que no se dicen?

OBJETIVOS

- Valorar el conflicto como oportunidad de desarrollo personal y colectivo.
- Clarificar los elementos conceptuales básicos relacionados con la transformación pacífica de conflictos y la creación de una cultura de paz.
- Aplicar técnicas y procedimientos de transformación no-violenta de conflictos.

CONTENIDOS

- Concepto de conflicto.
- Características del conflicto.
- Liderazgo y conflicto.
- Condiciones necesarias para la resolución de conflictos.
- Procedimientos para la resolución de conflictos.

ACTIVIDADES

- Definiciones de conflicto. (Papel de trabajo nº 1).
- Diferenciación entre conflicto y problema.
- Comprensión de las características del conflicto (orígenes, tipos, fuentes, creencias, posturas).
- Vinculación entre conflicto y poder. Tipos de liderazgo. Posibles roles del líder de la comunidad ante el conflicto.
- Desarrollo de las destrezas para la transformación pacífica de conflictos. Valoración de la comunicación como factor decisivo. Pensamiento lateral y creatividad. (Papeles de trabajo nº 2 y 3).
- Niveles de intervención en la transformación de conflictos: negociación, facilitación, mediación y arbitraje.
- Ejercitación en procedimientos y técnicas. (Papeles de trabajo nº 4 y 5).

DURACIÓN

10 horas.

RECURSOS

- Equipo de sonido.
- Música para el juego de las sillas.
- Video Bind y computadora.
- Papel bond y marcadores.
- Juegos de las T.

BIBLIOGRAFÍA

- Un esquema para construir la paz, (John Paul Lederach, Syracusse University Press, 1996).
- Hacia una comprensión y regulación del conflicto (Serpaj, México, 1989).
- Resolución de conflictos (Alboan-Fundación para el desarrollo)
- Mediación de conflictos en instituciones educativas. (Juan Carlos Torrego, Edit Narcea, 2000)
- Resolución de conflictos en las escuelas. (Compilación de Pablo Fernández Blanco).
- Exploración de la dinámica del poder en la resolución de conflictos. (Susan J. Koch).
- Resolución de conflictos (IIDH, Guatemala).

ASIGNACIONES COMPLEMENTARIAS

- Realizar una investigación bibliográfica o en Internet sobre experiencias de justicia de paz y resolución de conflictos aplicadas a la escuela.
- Leer la lectura “resolución de conflictos en las escuelas” y definir un plan para instrumentar de mecanismos de mediación de conflictos en su plantel.

Papel de trabajo Nº 1

Construyendo la noción de conflictos

Un conflicto es:

Papel de trabajo Nº 2

Tu estilo personal

Cada participante se imagina que se interesa por la persona con quien está hablando y que la quiere ayudar.
Cada participante escribe entre comillas la respuesta literal que daría a esa persona para ayudarla.

Primera situación:

No aguanto más a mis vecinos. Su perro se pasa la noche ladrando y no deja dormir a nadie. He hablado con él en varias ocasiones, pero insiste en que el perro les cuida la casa y no piensa deshacerse de él. Los otros vecinos tambien están molestos pero nadie hace nada por resolverlo.

Tú le dices:

Segunda situación:

Estoy harto de la familia que vive frente a mi casa, son unos desconsiderados; todos los fines de semana ponen música a todo volumen hasta la madrugada; ya les he reclamado el asunto pero nada. ¡La próxima vez voy y le caigo a palos al equipo de sonido!

Tú le dices:

"Las doce típicas"

Las doce	Explicación	Ejemplos
Mandar, dirigir	Decir a la otra persona lo que debe hacer.	"Tienes que ..., debes ..."
Amenazar	Decir a la otra persona lo que le puede pasar si no hace lo que le decimos.	"Como no hagas esto, entonces ...". "Mejor haces esto, de lo contrario..."
Sermonear	Aludir a una norma externa para decir lo que debe hacer la otra persona.	"Los chicos no lloran", "debes ser responsable".
Dar lecciones	Aludir a tu experiencia para decir lo que es bueno o malo para la otra persona.	"Los chicos de ahora están muy mimados, en mi época esto no pasaba".
Aconsejar	Decir a la otra persona qué es lo mejor para ella.	"Deja el instituto". "No dejes el instituto". "Lo mejor que puedes hacer es...".
Consolar, animar	Decir a la otra persona que lo que le pasa es poco importante.	"Ya se te pasará". "No te preocupes ...".
Aprobar	Dar la razón a la otra persona.	"Estoy de acuerdo contigo, lo mejor es...".
Desaprobar	Quitar la razón a la otra persona.	"Lo que estás diciendo es una tontería".
Insultar	Despreciar a la otra persona por lo que dice o hace.	"Eso te pasa por tonto".
Interpretar	Decir a la otra persona el motivo oculto de su actitud.	"En el fondo, quieres llamar la atención".
Interrogar	Sacar información a la otra persona.	Cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?"
Ironizar	Reírse de la otra persona.	"Sí claro, deja el instituto, deja tu casa, deja tu novia y te vas a pedir limosna".

Papel de trabajo Nº 3
Guía de observación de la escucha activa

	si	no	detalles
¿Dirige la mirada y su cuerpo al que está hablando?			
¿Da señales no verbales de escuchar?			
¿Da señales verbales de escuchar?			
¿Interrumpe?			
¿Llena silencios?			
¿Expresa entender y aceptar los sentimientos del interlocutor?			
¿Hace preguntas para pedir más información?			
¿Se anticipa a lo que van a decir?			
¿Alienta al interlocutor a emitir nuevos mensajes?			
¿Hace el resumen y le pide al interlocutor que ratifique o rectifique?			

Papel de trabajo Nº 4

La inundación

Al regresar de unas largas vacaciones, descubres que ha estado lloviendo durante tres días en el lugar donde tú vives -una comunidad pequeña fuera de la ciudad-. Justo antes de entrar a tu casa, una patrulla de la policía está avisando por el altavoz que será evacuada inmediatamente toda esa zona, debido al inminente peligro de que el río reviente la represa cercana. Discutes con el policía para que te permita entrar a tu casa 1 ó 2 minutos para sacar algunas cosas que tienen gran valor para ti, y él finalmente accede. Estás dentro y te das cuenta de que tienes como máximo 5 minutos para decidir qué llevar y que sólo serás capaz de rescatar 4 cosas antes de tener que salir. ¿Qué cosas salvarías? Si tienes tiempo escríbelas por orden de prioridad.

Lista de cosas salvables			
Una navaja		Un reloj de oro	
La caja de diskettes con tus trabajos y proyectos		El album de fotos familiares	
El retrato de tu madre		La computadora	
Una muda de ropa		El bate de beisbol que te regaló Galarraga	
Un salvavidas		Un celular	
Una cantimplora con agua		Tu colección de discos favoritos	
Un paquete de pañales		Una tarjeta telefónica	
Una botella de ron		Una sombrilla	
Una colchoneta		Un juego de sábanas	
Un botiquín de primeros auxilios		La caja de herramientas	
Los documentos de propiedad de la casa		Un televisor	
Un DVD		Un paquete de comida enlatada	
Una caja de bolígrafos		Un rollo de mecatillo	
Una agenda		Tu mascota (perro, gato...)	
La cédula de identidad		500.000 bolívares	
Un par de botas		Los 10 libros que más te gustan	
Dos tickets del Metro		Una gorra	
Un abrelatas		Un manojo de llaves	
Una carpa		Un guacal de frutas	
Una pecera		Un pote de bronceador	
Un póster de tu artista favorito		Juguetes	
Un morral pequeño		Una planta	

Papel de trabajo Nº 5

El libro perdido

Sonia /Luis ha perdido su libro preferido y está segura/o que lo ha tomado Marianela / José. El juego comienza en el momento en que Sonia/ Luis entra en la clase de cuarto grado donde está la maestra /maestro a solas con Marianela / José, para buscar apoyo.

Personaje 1

Marianela /José:

- Eres una niña /niño afrodescendiente, de diez años y de una familia numerosa.
- Vives en una casa pequeña en el mismo barrio donde está ubicada la escuela.
- Eres sociable, inteligente y tienes muchos amigos y amigas en la clase.
- Eres una niña /niño muy llamativa/o por tus costumbres y tu forma de vestir. Tienes orgullo por ello.
- De Sonia /Luis sabes que vive a algunas cuadras de tu casa, en un edificio muy bonito de la urbanización vecina. Ella/él tiene todo lo que quiere y es hija/hijo única/o de unos padres con buen ingreso económico.
- Para ti ella /él es una persona que se siente superior a los demás. En clase siempre quiere sacar mejores notas que tú. Para ti las notas no tienen importancia, pero te afecta la rivalidad.
- **No estás dispuesta /dispuesto a aceptar que se te acuse de robar ni por tanto que se mire sólo en tus cosas.**
- Tú no has hurtado el libro, pero sabes donde está. No quieres decirlo, tampoco a la maestra.

El libro perdido

Sonia /Luis ha perdido su libro preferido y está seguro que lo ha tomado Marianela / José. El juego comienza en el momento en que Sonia/ Luis entra en la clase de cuarto grado donde está la maestra /maestro a solas con Marianela / José, para buscar apoyo.

Personaje 2

Sonia /Luis:

- Eres la única hija / hijo de unos padres en buena posición económica. Vives en una urbanización cercana a la escuela.
- Tus padres son muy conservadores.
- Tienes pocos amigos en la clase.
- Tienes diez años y eres bastante inteligente.
- Quieres sacar las mejores notas de la clase.
- De Marianela /José sabes que es una niña /niño de raza negra, de una familia numerosa. Que tiene amigos y amigas en la clase. Que vive en un barrio cerca de la urbanización donde tú resides. Sus padres no son tan pobres pero tú tienes muchas más cosas que ella.
- Para ti es una chica / chico de costumbres diferentes y que no sigue la moda. Sientes que es inferior a ti. No tienes confianza en ella.
- Ella /él en clase saca muchas veces calificaciones mejores que tú.
- Has perdido tu libro preferido y sabes que Marianela / José la gusta mucho ese libro. **Estás segura de que ella / él te lo ha hurtado y no estás dispuesta a irte sin que te lo devuelva**, ya que tus padres no tolerarían que una niña / niño te lo haya quitado.

El libro perdido

Sonia /Luis ha perdido su libro preferido y está seguro que lo ha tomado Marianela / José. El juego comienza en el momento en que Sonia/ Luis entra en la clase de cuarto grado donde está la maestra /maestro a solas con Marianela / José, para buscar apoyo.

Personaje 3

Docente:

Sonia / Luis tiene pocos amigos en la clase; vive en la urbanización cercana a la escuela. Sus padres son de buena posición económica y muy conservadores. Quiere sacar las mejores notas de la clase.
Marianela /José tiene muchos amigos y amigas en clase. Es una persona orgullosa de sus características raciales. Sus padres son de condición económica más humilde.
Para ti las dos son personas con las que logras comunicarte bien y normalmente no dan muchos problemas en la clase.

Papel de trabajo Nº 6

Transformando conflictos escolares y comunitarios.

Conflicto:

Propuesta de procedimientos para la transformación del conflicto:

Algunas nociones básicas

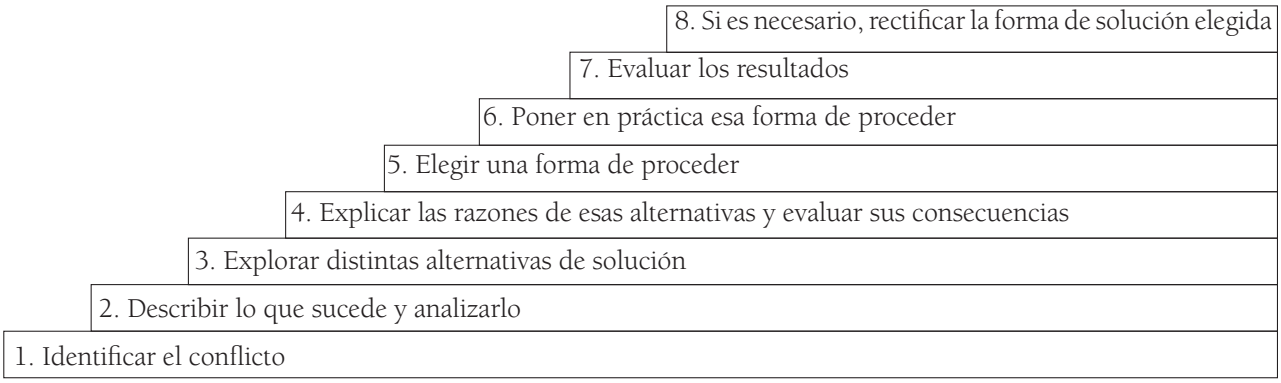
Problema: dificultad o impedimento que se intenta superar.
Conflicto: divergencia que conlleva la intención de un actor social de imponerse a otro, amenazando su existencia, sus bienes o limitando sus posibilidades.

En la resolución alternativa de conflictos se parte de los siguientes principios:
- Las partes son sujetos con necesidades a satisfacer.
- Las personas tienen la capacidad para tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- Enfocarse al futuro del conflicto (al proceso), y no a las causas.
- Ha de buscarse aumentar las opciones de solución.

Técnicas	Objetivos	Procedimiento	Ejemplos
Mostrar interés	• Comunicar interés. • Favorecer que el otro hable.	• No estar en acuerdo ni en desacuerdo. • Utilizar palabras neutrales.	• "¿Puedes contarme más sobre ésto?"
Clarificar	• Aclarar lo dicho. Obtener más información. • Ayudar a ver otros puntos de vista.	• Preguntar. • Pedir que aclaren algo que no has entendido.	• "¿Y tú, qué hiciste en ese momento?" • "¿Desde cuándo están peleados?"
Parafrasear	• Demostrar que estamos comprendiendo lo que pasa. • Verificar el significado.	• Repetir las ideas y hechos básicos.	• "Entonces, para ti el problema es una tontería." • "Entonces, lo que me estás diciendo es..."
Reflejar	• Mostrar que se entienden los sentimientos. • Ayudar a que la otra persona sea más consciente de lo que siente.	• Reflejar los sentimientos del que habla.	• "Te frustra que siempre te acuse de ser el que más habla de la clase." • "Te duele que te acuse de quitarle el bocadillo."
Resumir	• Revisar el progreso que ha habido. • Juntar hechos e ideas importantes.	• Repetir los hechos y las ideas principales.	• "Entonces, si no te he entendido mal A pegó a C y a ti te ha molestado que te vean como causante de la pelea" o "has hablado de A y de B pero no entiendo qué tiene que ver C en todo esto."

(Tomado de Mediando Metálogos, de Poppy Mc Cormack).

La escalera del conflicto



Notas

Red de Apoyo
por la Justicia y la Paz

Resolución de conflictos en la vida escolar

Lecturas Complementarias

Mediación de conflictos en instituciones educativas

Manual para la formación de mediadores. Juan Carlos Torrego (coord.) Edit. Narcea, 2000.

Guión para la premediación

(Para la primera entrevista con cada una de las partes. En general, debe utilizarse individualmente).

1. ¡Hola!, me llamo...., y yo.....
Somos mediadores y te escuchamos para ver si podemos echarte una mano para resolver este problema.
¿Tu nombre es...? (mirando a la parte)
2. Cuéntanos tu problema.
3. ¿Hay alguien más afectado por este problema?
4. Por si no conoces lo que es la mediación, debes saber que esto no es como una confesión, ni tampoco es como una consulta psicológica, ya que no damos soluciones ni interpretamos tus acciones. Todo lo que tú comentes aquí será absolutamente confidencial en los términos que tú establezcas. El mediador está para escucharte, no te forzará a resolver tu problema, ni lo resolverá por ti, ya que la verdadera solución estará en tus manos. Lo único que necesitamos es tu buena voluntad y tu problema, teniendo en cuenta tanto tus necesidades como las de tu compañero, pero para eso ambos vais a tener que colaborar ¿estás dispuesto a hacerlo?
5. ¿Estás de acuerdo en que... y ...seamos los mediadores?
Si no, puedes optar entre todos estos:
(Mostrar la lista).
6. Si te parece quedamos para el... a las..., en el/la...
La sesión durará... y tendremos todos los encuentros que sean necesarios.

Guión para la mediación

(Presentación del guión y reglas de juego).

1. ¡Hola, me llamo..., y yo... Somos mediadores. Si queréis podemos trabajar con vosotros para resolver este problema.
¿Tu nombre es...? (mirando a una de las partes) ¿y el tuyo...? (mirando a la otra)
2. Esto es lo que vamos a hacer: tras comentar las reglas que hay que respetar, nos vais a contar –por turnos– vuestro problema desde vuestro punto de vista. Nosotros os haremos algunas preguntas para aclarar aquello que ha sucedido y estar seguros de si os hemos entendido bien. Luego os preguntaremos acerca de vuestras ideas sobre cómo resolver este problema, para que con ellas podamos construir una solución con la que ambos estéis de acuerdo y, finalmente, escribirlo y firmarlo. Nosotros no vamos a tomar parte ni a deciros lo que tenéis que hacer. Si en algún momento lo creemos necesario y estamos todos de acuerdo, haremos alguna sesión por separado con cada uno de vosotros, que en su momento definiremos en qué condi-ciones.
3. Tenemos algunas reglas sobre las que debemos estar de acuerdo antes de empezar:
Primera: ¿Estáis de acuerdo en que habéis venido voluntariamente y todo lo que digáis aquí será confidencial? (Espera algún tipo de respuesta de ambos).
Segunda: ¿Estáis de acuerdo en escucharos el uno al otro y no interrumpiros? (Espera algún tipo de respuesta de ambos).
Tercera: ¿Estáis de acuerdo en no insultaros o agrediros, ni en utilizar un lenguaje ofensivo o motes para dirigiros el uno al otro? (Espera algún tipo de respuesta de ambos).
Cuarta: ¿Estáis de acuerdo en esforzaros en resolver el problema, siendo lo más honestos y sinceros que podáis? (Espera algún tipo de respuesta de ambos).

Juan Carlos Torrego

Quinta: Vais a disponer de iguales espacios de tiempo para comentar vuestro problema. ¿Lo fijamos en cinco minutos para la exposición de cada uno? (Espera algún tipo de respuesta de ambos).

Uno de los dos mediadores debe atender a los turnos de exposición.

Empieza su relato el que solicitó la mediación y, si lo solicitaron simultá-neamente, el que esté más tenso o el que las partes decidan.

Cuéntame

A cada una de las partes decís:
Contadnos: lo que ha pasado. Cómo te has sentido. Más acerca de...
Aseguraos de si hay alguien más afectado o implicado en este problema.
Preguntad si quieren agregar algo más.

Aclarar el problema

¿Qué es lo que quieres decir con...?
Perdona, pero no te entiendo. Podrías explicármelo otra vez pero de una forma distinta.
De todo lo que me has contado ¿qué es lo más importante para ti?
He entendido bien si digo... (parafraseo)
Es correcto si digo...
¿Te has sentido traicionado(a)/ desilusionado(a)?
(Resume cada una de las posiciones, reflejo, sentimientos, etc.)
Yo entiendo que en vuestra diferencia tus intereses principales son... (le dices mirando a una de las partes) y los tuyos son... (mirando a la otra). ¿De qué manera/qué/cómo/cuándo/ dónde/cuánto/quién exactamente...?
¿Cómo sabes tú...?
¿Qué pensarías/harías/dirías sí...?
¿Comparado con qué...?
¿Siempre?/¿Nunca?/¿Todos?/¿Nadie?
A la hora de aclarar el conflicto, ten en cuenta los siguientes aspectos:

Relaciones/Comunicación

(Se mejoran cuando se logra una mayor colaboración. Indagar):
¿Se ven como compañeros o como enemigos?
¿Podrán mantener una relación pacífica o afectará a quienes les rodeen?

Compromiso

(Es el grado en el que se involucran en la negociación, en el proceso, en los acuerdos, las ganas que tienen de llegar a buen puerto. Procura que siempre quede explícito).

Intereses

(Son las razones que nos llevan a pedir lo que demandamos. Para descubrirlos, pregunta):
¿Por qué/para qué lo quieres/necesitas?

Límites

¿Qué vais a hacer si no acordáis?
¿Hasta qué punto os conviene seguir negociando?

Legitimidad

(Identificar criterios justos y normas, ya que no se puede hacer nada ilegal, dado que sirven de marco para la negociación y para evaluar las opciones. Expresaos enfatizando las conexiones mutuas).

Proponer soluciones

(Separa siempre el proceso de crear las propuestas, del de evaluar y decidir cuál es la más adecuada o la que más responde a mis necesidades).
¿Qué es lo que te gustaría que ocurriera como resultado de estos encuentros?
¿Cómo piensas tú que esto puede resolverse?
¿Qué cambios propondrías?
¿Qué se podría cambiar?
¿Qué es lo que más os gustaría?
¿Qué podéis hacer para resolver el problema?
¿Qué pasaría si...?
¿Qué pasa si no encontramos una solución?
¿Qué es lo peor que te podría pasar?
¿Qué no puedo tolerar o permitir que ocurra?
¿Qué es lo mejor que te podría pasar?
¿Qué términos serían satisfactorios para ti?
¿Estáis buscando ganancias mutuas?
¿Cómo puedes mejorar tu proposición para hacerla más aceptable para la otra parte?
¿Qué es lo más importante/urgente para ti?

Preguntas acerca de la relación

¿Podríais continuar con vuestra relación? ¿Cómo?
¿Podemos mejorar la relación?

Haz preguntas para garantizar un acuerdo justo, convincente, legítimo o satisfactorio

¿Te parece justo?
¿Esto sería justo para el otro?
¿Creéis que así se resolvería el problema?
¿Nadie se siente ignorado, engañado o timado?
¿En que circunstancias me conviene retirarme y no negociar?
¿Esto sería legítimo?

Deberás resumir ambas propuestas, contemplando las necesidades de ambas partes. Asegúrate de si hay que consultar a terceros antes de escribir el acuerdo

¿Deberíais consultar a alguien antes de decidir?

Llegar a un acuerdo

(Para cerrar la sesión):

¿Podemos considerar que el problema ya esta resuelto?
¿Estáis dispuestos a firmarlo?

¿Cómo abordar situaciones difíciles?

Como mediador tendrás que afrontar situaciones difíciles a las que deberás dar respuesta. A continuación se desarrollan unas cuantas sugerencias para abordarlas.

Las partes no respetan las normas pactadas

No les acuses ni regañes. Simplemente recuérdales lo que se había acordado al inicio del proceso de mediación.

La comunicación está muy cortada

Te das cuenta de que no avanza la mediación, aunque no tienes claro el por qué. Recurre a sesiones privadas, para aclarar si hay intereses ocultos, para comprender la situación o cuando no estén dispuestos a colaborar.

Una de las partes está muy enfadada

La misma solución que para el punto anterior. Pide un receso, postergando la sesión para que se calmen los ánimos.
Parafrasea (si es una situación que aún puedes controlar): «Veo que estás muy enfadado con esto y que parece que todavía tienes la llaga muy abierta».

Una de las partes dice que estás siendo parcial

Deja que las partes expresen sus sentimientos y sus percepciones de las cosas. Pregúntales:

«¿Qué actitud o comentario te hace pensar eso?»

Si la queja persiste, invita a que continúe otro mediador en tu puesto.

Una de las partes no está a gusto

O te da a ti esa impresión, o no colabora o manifiesta que está dudando sobre la eficacia de la mediación, cómo están llevando ese proceso en particular o cómo lo están haciendo los mediadores. Si siente parcialidad por la causa que sea, puedes persuadirle sobre las ventajas que supondría acogerse a la mediación, pero sin presionar y sin preguntar por qué:

«Si no os sentís cómodos con estos mediadores, pueden intervenir otros compañeros nuestros.»

«Si os parece bien, podríamos tener una charla con cada uno de vosotros, en privado, para profundizar algunos aspectos.»

Las partes no llegan a una solución y piden consejo

Recuérdales que tu papel es favorecer que ellos mismos lleguen a un acuerdo y no imponer un acuerdo válido para ti.

Las partes no llegan a una solución y la relación continúa rota

Proponles establecer un acuerdo de mínimos.

«Sería bueno que tuviérais en cuenta que independientemente del problema que ha surgido entre vosotros y que puede llegar a romper vuestra relación, ambos vais a tener que seguir conviviendo todos los días. Así que sería mejor que esos encuentros sean lo menos duros posible y que acordéis alguna manera respetuosa y educada para seguir vuestra relación, manteniendo unas normas mínimas.

La cuestión esencial es: ¿Cómo podríamos hacerlo?»

Se cuestiona la mediación, como consecuencia de que empezó como una alternativa al procedimiento disciplinario normal

Habla de las consecuencias para ambos si no llegan a un acuerdo. Utiliza un tono de reflexión, no de amenaza:

> «Siempre será mejor resolver las cosas de mutuo acuerdo, tomando decisiones por nosotros mismos, que tener que hablarlas con el jefe de estudios. Con todo lo que habéis colaborado, sería una pena que, ahora que estamos en la recta final, tirarais la toalla.»
>
> «Creo que siempre es mejor que veamos alguna manera de enmendar el daño que hemos hecho, que seamos responsables de nuestros actos y nos comprometamos a resolver nuestros problemas de una manera seria y responsable, que renunciar a hacerlo y que nos apliquen una sanción sin más.»

Las partes deciden no seguir con la mediación

Lo más importante es que sepan que pueden retomarlo en el momento que se sientan preparados o cuando les parezca oportuno, que tienen la puerta abierta.

Felicítalos por los esfuerzos que han hecho y por lo que han colaborado y hazles saber que respetas su decisión de no querer continuar.

Errores comunes de los mediadores: lo que no se debe hacer

A continuación, presentamos un listado con los errores más comunes que suele cometer un mediador.

En general, te darás cuenta de cuales son los errores por los que la mediación no avanza. Suelen tener relación con *«las doce típicas»*

Hacer demasiadas preguntas

No es fundamental disponer de más información sino tener claro que dispones de *la más importante*.

Practica la escuela activa y deja que las partes se expresan a su modo, incluso respetando sus silencios.

Preguntar demasiado «porqués»

En lugar de: ¿Por qué le insultaste?, dile mejor: «Cuéntame más de lo que ocurrió justo antes de que él/ella dijera que le habías insultado...»

Discutir con una de las partes

No muestres disgusto ni te opongas a lo que diga una de las partes.

Emitir juicios

No digas: «Uno de vosotros debe estar mintiendo...» sino: «Ambos tenéis puntos de vista diferentes sobre lo que ocurrió.»

Tampoco digas: «Estas son tonterías...», di en su lugar: «Si esto os interesa especialmente podemos verlo en otro momento.»

Dar consejos

En lugar de decir: «Debéis recordar lo importante que es el respeto mutuo», formúlalo como: «¿Cómo os gustaría que fuera vuestra relación en el futuro?»

Amenazar a las partes

No digas: «Si no resolvéis esto tendréis que solucionarlo con un expediente». En cambio puedes decir: «Acordasteis intentar resolverlo, puede que sea duro, pero a pesar de ello hemos avanzado mucho, y es importante que sigamos en ese sentido.»

Forzar la reconciliación

Será obvio cuando las partes lleguen al acuerdo, no lo fuerces.

No les pidas que sean amigos otra vez, que pidan o den disculpas o que se den la mano, pregúntales: «¿Qué podéis hacer para encontraros más satisfechos?» o «¿Qué soluciones serían más justas para las dos partes?»

Imponer la mediación

Indaga cómo les afecta las decisiones que están tomando en ese momento, la proyección que tendría para ellos en el futuro, para que sean conscientes de lo que son capaces. Lo más importante es que sepan que pueden retomarlo en el momento que se sientan preparados o cuando les parezca oportuno, que tienen la puerta abierta.

Felicítales por los esfuerzos que han hecho y lo que han colaborado, y respeta sus sentimientos de no querer continuar.

Resolución de conflictos en las escuelas

Compilación de Pablo Fernández Blanco. Publicado en la Serie "Los dererchos humanos llegan a la escuela". Red de Apoyo por la Jusicia y la Paz, Caracas, 1999.

Naturaleza del conflicto

El conflicto es parte del programa oculto en todas nuestras instituciones educativas. Existe en las aulas, en los pasillos y patios, en las salas de profesores o en el despacho del director… existe en todos partes. Es un hecho básico de la vida y una oportunidad constante para aprender. Los educadores tenemos una gran responsabilidad que consiste en asumir los aprendizajes que se dan a partir del conflicto.

Hay tres aspectos que debemos tener presentes: primero, que el conflicto en sí mismo no es positivo ni negativo, más bien es una parte natural de la vida. Segundo, el conflicto nos afecta a todos, en cualquier edad, ámbito, cultura o comunidad. Tercero, debemos aprender a mirar el conflicto, entenderlo, analizarlo, para forjar respuestas más efectivas y productivas que nos permitan resolverlo.

Para mejorar nuestra respuesta del conflicto es importante avanzar hacia una comprensión del mismo como fenómeno natural y potencialmente positivo. A menudo surgen problemas no del conflicto en sí, sino de la respuesta que a él le damos. Por tanto comprender el conflicto es un primer paso.

Ahora bien, ¿cómo aprender a ver el conflicto en profundidad y en perspectiva positivo, a pesar de los temores y ansiedades que nos genera? La disciplina de la resolución de conflictos nos ofrece variedad de lentes a través de los cuales mirar el conflicto, aprendiendo a abandonar antiguas creencias, ideas y hábitos. La conciencia de que existen distintas maneras de mirar el conflicto pueden evitar que nos quedemos trabados en una sola visión improductiva.

Presentaremos a continuación cinco maneras de ver el conflicto. Las llamamos orígenes, fuentes, tipos, creencias y postura. Cada una de ellos nos presenta una o dos cuestiones centrales para orientarnos.

Orígenes

¿Quiénes son las partes en conflicto y cómo se las puede caracterizar? El conflicto puede darse a nivel intrapersonal (en un individuo); interpersonal (entre dos o más individuos); intragrupal (dentro de un grupo, organización, institución, nación); o intergrupal (entre dos o más grupos, instituciones o nociones). Estas fronteras son móviles, es decir, puede darse un conflicto, por ejemplo, entre un individuo y una institución.

El conflicto puede tocar, afectar, atravesar muchos niveles. Puede darse en una sola cultura o atravesando dos o más culturas. Cultura es un término que ha sufrido variantes en las últimas décadas. La noción clásica de cultura hacía referencia a sociedades homogéneas y cohesionadas. Hoy, por la complejidad de un mundo globalizado, tendemos a usar de modo más amplio este concepto, para referirnos a un conjunto de conductas o características sociales generalizadas, asociadas con grupos definidos por una amplia gama de características. Se considera la raza, etnia y religión como definidores culturales, pero también el sexo, estado civil, ocupación, profesión, edad, región geográfica y estatus socioeconómico. Esta definición de cultura sugiere que cada persona pertenece y es influenciada por muchas culturas a la vez. A lo largo de su vida una misma persona puede cambiar, según sus necesidades e intereses, de un grupo cultural a otro que le resulte primordial. Ver la cultura como un proceso dinámico nos permite advertir que las características

culturales de una persona son importantes a la hora de comprender un conflicto. Identificando las características culturales de las partes involucradas podemos visualizar mejor las diferencias culturales como diferencias en vez de deficiencias, con menos distorsión, producto de prejuicios y estereotipos. Comprender los códigos culturales de los otros (lenguaje, arte, tradición, conductos) es paso esencial tanto para prevenir como para resolver conflictos.

Fuentes

¿Cuál es el motivo de este conflicto?, ¿Cómo se lo puede caracterizar en términos generales? El término Orígenes se refiere a quién está involucrado, mientras que Fuentes se refiere a cuál es el motivo del conflicto. El conflicto existe cuando hay acciones que se oponen. La fuente del conflicto es otra visión de un conflicto. Es fácil perderse en los detalles del conflicto. Para ver claro debemos ir a las características generales del conflicto y traer a primer plano nuestro conocimiento general sobre esa categoría de problemas.

Hay diversos marcos de categorización del conflicto. Aquí sólo enumeramos muy brevemente algunos:

- Algunos autores, a partir de la teoría del control de Glasser, categorizan el conflicto en relación a cuatro necesidades psicológicas: necesidad de pertenecer, de tener poder, de libertad y de diversión.
- Apoyándose en la teoría de la organización, Wall ubica tres fuentes de conflicto fundamentales: los que surgen de la interdependencia, los que surgen de diferencias en cuanto a objetivos y los que surgen de diferentes percepciones.
- Tichy usando el mismo modelo teórico anterior sugiere tres centros de conflicto: técnico (conflicto por diseños: maneras en que las organizaciones o individuos reunen recursos, gente y tecnología para obtener productos), político (conflicto por premios y castigos: quién los recibe y por qué actividades) y cultural (conflicto por normas y valores supuestos).
- No existe un marco único de categorización, ni tampoco uno "correcto". Cada uno tiene sus beneficios, ayudando a su modo a traer a primer plano un conjunto más rico de conocimientos y respuestas.

Tipos

¿Qué tipo de conflicto es éste, en términos de dónde es más posible que se dé un avance hacia su resolución? Básicamente podemos hablar de dos tipos de conflictos: genuinos e innecesarios. Estos últimos tienen su raíz en problemas de comunicación y percepción, mientras que los primeros surgen de diferencias más concretas. Bajo este criterio, algunos conflictos como los basados en cuestiones de valor, relación o datos, por lo común son innecesarios y responden a problemas de comunicación. Por otra parte podemos hablar de conflictos genuinos si estos responden a choques de intereses o estructurales.

Deutsch ofrece una tipología más detallada de seis categorías, que apuntan a distintos caminos de resolución. En cada una de ellas hay preguntas útiles para enfrentar el conflicto:

1. Conflicto verídico: ¿el conflicto existe objetivamente?, ¿es improbable que se resuelva con facilidad?
2. Conflicto contingente: ¿el conflicto depende de circunstancias que se pueden cambiar fácilmente?
3. Conflicto desplazado: ¿el conflicto expresado es distinto del conflicto central?
4. Conflicto mal atribuido: ¿el conflicto se expresa entre partes que no se corresponden?
5. Conflicto latente: ¿el conflicto está sumergido y aún no ocurre?
6. Conflicto falso: ¿el conflicto se basa en una malinterpretación o en una mala percepción?

Por otra parte, retomando a Tichy y su teoría sobre el cambio organizacional, podemos ver que a cada fuente de conflicto le corresponde un terreno general de actividad en la organización. Vale decir que los conflictos técnicos, por ejemplo, se mueven de acuerdo a pautas técnicas, los conflictos por asignaciones políticas se mueven por premios en la organización, y los conflictos culturales exigen que se examinen los valores y normas esperadas. Así nos aproximamos a una noción de por dónde

se puede superar el conflicto: cambiando una circunstancia externa, clarificando la comunicación, examinando los valores y normas...

Creencias

¿Qué creen las partes en relación a los objetivos y los resultados de la resolución de conflictos?, ¿qué piensan que puede ocurrir? La gama de posibles soluciones es factor importante en la comprensión de cómo se desarrolla y expresa un conflicto. Saber lo que cada persona involucrada en un conflicto cree acerca de cómo pueden terminar los conflictos, sugiere puntos y estrategias de intervención.

La cultura debe considerarse una variable importante que afecta la visión de las partes a la hora de resolver un conflicto. Conceptos culturales relativos al honor, la vergüenza, la lealtad, la privacidad, la autoridad, la obediencia, entre otros, pueden tener influencia clave para llegar a resultados satisfactorios. En síntesis, tanto la cultura de las partes involucradas, como del ámbito en el que se da el conflicto, tendrán influencia decisiva sobre el resultado.

En la cultura de la escuela, por ejemplo, por lo común se entiende la resolución de un conflicto como obediencia a una autoridad superior. Esa visión de la resolución del conflicto puede no ser coherente con la cultura primaria, la cultura de los pares o de la familia de un miembro de la comunidad escolar. Cuando esa persona se ve envuelta en un conflicto con la escuela o se da un conflicto dentro del predio de la escuela, la cultura de la escuela y la visión de la escuela acerca de cómo se resuelven los conflictos se convierten en factores importantes. Los educadores tiene que tener en cuenta especialmente el hecho de que la juventud tiene una cultura propia, definida no sólo por el lenguaje, la moda, la música, sino por sus propias actitudes y creencias que incorporan a los conflictos.

Postura

¿Qué dará satisfacción a las partes en conflicto?, ¿cómo podemos caracterizar lo que las partes dicen que quieren? Esta es la última área a examinar al prepararse para resolver un conflicto: la postura de las partes.

Hay tres factores relacionados con las posturas asumidas ante el conflicto: las posiciones, los intereses y las necesidades. Cada una de estas facetas puede moldear la postura de una de las partes frente al conflicto y es necesario descubrir desde cuál de ellas habla, para lograr penetrarlo.

1. Las posiciones: representan la postura inicial que asumen las partes frente al conflicto. Definen lo que las partes creen que quieren. El problema es que toda posición puede ser confrontada y cuestionada. Tienden a centrarse en resultados específicos y concretos limitando la noción de la resolución a esas metas específicas. Las posiciones no dejan mucho espacio para resolver y explorar los problemas: se obtiene lo que se quiere, se concede lo que uno quiere o no se consigue lo que se quiere. Al analizar un conflicto es clave revisar si las partes adoptan actitudes posicionales.
2. Los intereses: son el contexto en el que puede existir una posición; están menos sujetos a debate y pueden incluso converger. Avanzar más allá de las posiciones permite abrir paso al descubrimiento de intereses comunes que pueden ser satisfechos plenamente.
3. Las necesidades: representan un contexto aún más amplio, dentro del cual se mueven los intereses. Las necesidades físicas y sicológicas subyacen, si no en todos, en muchos conflictos. Aún cuando tales necesidades no se expresen, su satisfacción puede ser esencial para una plena resolución del conflicto. La cuestión está en plantearse la pregunta ¿qué necesidades subyacen al conflicto expresado y la posición identificada? Las necesidades sicológicas existen dentro de contextos culturales, al igual que las posiciones y los intereses. Es esencial ver las diferencias normativas y las expectativas culturales (individuales, grupales, de organización) de las partes, para interpretar posiciones, intereses y necesidades. Es muy probable que se de una resolución satisfactoria del conflicto cuando:

- Los involucrados comprenden las necesidades subyacentes a las que hay que dar respuesta.
- Se pone el centro en explorar los intereses de todos.

- Se distinguen posiciones de intereses.
- Los intereses más que suponerse se definen.
- Los intereses y no las posiciones son el centro de discusión y de respuesta.
- Se considera a los intereses en conflicto como un problema compartido a ser resuelto en común.
- Se reconocen y entienden las diferencias culturales.

Además de conocer modos de mirar el conflicto (tales como examinar orígenes, fuentes y posturas) debernos aceptar la noción de que el conflicto está presente en todas partes, existe en todas las edades, ámbitos y culturas. Los conflictos se hacen más complejos a medida que la persona madura, sin embargo los conflictos de los niños siguen las mismas pautas que los conflictos de los adultos: se originan, tienen eventos y reacciones, y finalmente se resuelven. Los niños, al igual que los adultos, tienen necesidades, intereses y posiciones. Al madurar pasan del sólo actuar en base a posiciones hacia la capacidad de identificar sus intereses. Las tareas básicas de desarrollo de los niños incluyen aprender técnicas de solución de problemas y cooperación social. Los niños y niñas necesitan ayuda para aprender cómo reconocer, responder y resolver la variedad de conflictos y problemas que enfrentan. Así las técnicas de resolución de conflictos deben tener lugar en los programas de estudio, como elemento clave para la formación humana integral de los educandos, preparándolos efectivamente para enfrentar la vida y su multiplicidad de conflictos en una sociedad cada vez más multicultural. Debemos enfrentar las diferencias culturales sin temor y con respeto, reconociendo que no hay respuestas simples, ni "correcto" o "incorrecto" cuando chocan valores y normas culturales. Al no haber respuestas generalizadas, la resolución de conflictos ofrece la posibilidad de reflexionar y dialogar en búsqueda de la comprensión entre culturas.

En definitiva el conflicto nos rodea, es parte natural y orgánica de la interacción social. El conflicto nos ofrece ricas oportunidades para aprender acerca de nuestra propia cultura, necesidades, intereses y valores, así como la cultura, necesidades, intereses y valores de los otros.

Conceptos y técnicas de la resolución de conflictos

Evaluar y reflexionar sobre las propias conductas puede reducir la brecha entre las palabras y los hechos y hacer que los objetivos sean más realistas.

La disposición a examinar la propia conducta frente al conflicto puede fortalecerse concentrándose en cuatro convicciones centrales:

- Todos vivimos conflictos. Los seres humanos podemos resolver conflictos, pero no vivir sin ellos.
- Una puede elegir la actitud y conducta que asume frente al conflicto en cada evento. Debemos aprender a mirarnos para elegir nuestras conductas más propicias y efectivas en cada situación dada y contener aquellas que son ineficaces.
- El conflicto puede ser provechoso y productivo. Las diferencias culturales se comprenden mejor luego de un conflicto; la comunicación mejora cuando se avanza hacia la resolución de un conflicto.
- Es importante tener claro que hay muchos modos de contender en un conflicto, a saber:

Modos de contender en el conflicto

Competir

- La consecución de lo que uno/a quiere es el único criterio a seguir.
- No se reflexiona acerca de lo que los demás quieren.

Evitar

- No se afrontan directamente los problemas.
- Implica hacer a un lado lo que yo deseo y lo que el otro/a quiere.

Convenir/negociar

- No deja de preocupar lo propio, pero se modera ante lo que el otro/a quiere.
- Requiere de un esfuerzo para llegar al equilibrio ante las dos posturas.

Acomodar

- No hay preocupación por lo propio, sólo busca satisfacer los deseos del otro/a.
- Siempre acepta y cede.

Colaborar

- Es posible preocuparse y perseguir los propios deseos y objetivos y a la vez satisfacer los deseos del otro/a.
- Requiere de un esfuerzo por encontrar una solución que permita que ambas partes logren su objetivo.

Lo importante por tanto será que las partes en conflicto pasen de un estilo competitivo, acomodador o evitador a un estilo **negociador y colaborador**, aprendiendo a escucharse y a ver el conflicto desde otra perspectiva, sin cegarse por la propia.

Estos aspectos son importantes a la hora de trabajar en la escuela, la resolución no violenta de conflictos. Actualmente es muy difícil manejar los conflictos en las escuelas a través de la negociación, el acuerdo u otros medios no violentos, porque esos métodos nunca se han enseñado sistemáticamente en las escuelas; existe un "analfabetismo" de la no violencia. Cada conflicto que se nos presenta (familiar, de amistad, grupal, escolar, organizacional…) enfrenta una fuerza violenta o una no violenta… no hay tercera opción. La escuela no puede ser "neutra" y su imperativo moral la debe impulsar a incorporar la no violencia y la educación para la resolución de conflictos con peso real en su dinámica cotidiana.

Kreidler maneja el concepto de aula pacífica, el cual posee las siguientes cualidades:

- Cooperación: Los niños y niñas aprenden a trabajar juntos y a confiar el uno en el otro, ayudarse y compartir.
- Comunicación: Los niños y niñas aprenden a observar atentamente, comunicar con precisión y escuchar con sensibilidad.
- Tolerancia: Los niños y niñas aprenden a respetar y valorar las diferencias entre la gente y a comprender el prejuicio y cómo funciona.
- Expresión emotiva positiva: los niños y niñas aprenden a expresarse con autocontrol de sus sentimientos, especialmente la ira y la frustración, de maneras no agresivas ni destructivas.
- Resolución de conflictos: los niños y niñas adquieren la capacidad necesaria para responder en forma creativa el conflicto en el contexto de una comunidad que las da apoyo y cariño.

Desarrollando estos objetivos enunciados, una escuela pacífica es aquella que primero se convierte en un medio pacífico y productivo en el que estudiantes y docentes juntos pueden centrar su atención en la cuestión real de aprender y divertirse. Los estudiantes y adultos adquieren capacidades vitales que los beneficiarán no sólo en la escuela, sino también en el hogar, el barrio, en sus roles actuales y futuros como ciudadanos responsables y democráticos.

Para construir tales cimientos en nuestras escuelas, todos los individuos deben comprender sus derechos humanos, respetarlos para sí y para los demás y aprender a ejercerlos sin infringir los derechos de los otros.

Una orientación amplia hacia la resolución de conflictos en nuestras escuelas incluye no sólo cuestiones metodológicas, didácticas o contenidos, sino también y fundamentalmente, cuestiones relativas a un clima y una cultura escolar coherente con estos principios, en la que estén involucrados todos los miembros de la comunidad educativa.

Explorar los valores, creencias, actitudes asociados a la resolución de conflictos requiere no sólo pensar introspectivamente acerca de motivaciones de fondo para la elección de ciertos métodos didácticos, sino también examinar la propia conducta frente al conflicto. El precepto "las acciones hablan más que las palabras" recuerda al educador en resolución de conflictos que debe mirar tanto hacia afuera como hacia adentro. Los docentes individual y colectivamente, como equipo profesional, deben clarificar hasta qué punto están dispuestos y en condiciones para practicar lo que predican.

Técnicas de comunicación

La negociación es un procedimiento de comunicación. Sin comunicación no hay negociación posible. Hay ciertos axiomas básicos de la comunicación que es importante recordar.

Axiomas de la comunicación

1. Es imposible no comunicarse, igual que no es posible no comportarse.

Comunicación es sinónimo de interacción entre personas en un determinado contexto. No puede limitarse la comunicación a la expresión verbal. Si alguien no participa en una reunión manteniendo una actitud distante, está comunicando algo.

2. Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional, de tal manera, que el segundo clasifica al primero y es, por tanto, una "metacomunicación".

En toda comunicación existe un mensaje, el contenido de la comunicación (los datos). Pero además ese mensaje viene expresado de una determinada manera y esa expresión es parte de la comunicación ya que nos transmite el cómo deben entenderse dichos datos (metainformación). Es decir, existe lo que se llama un "nivel de relación" (intensidad de voz, tono, expresión, contexto, …) en el mensaje que influye directamente en cómo debe entenderse el contenido, y por ello es una "metacomunicación". En una relación sana y espontánea se va perdiendo esta relación.

3. La naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación entre los/as comunicantes.

Cada quien puede ver e interpretar desde un "punto de vista" diferente o haciendo hincapié en aspectos diferentes, en momentos diferentes, dando un valor diferente a lo que se comunica. Cada quien puede percibir un mismo problema de una forma diferente por la diferente forma de valorar la secuencia de los hechos.

4. Los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente.

El lenguaje verbal tiene una sintaxis lógica compleja y poderosa pero carece de semántica para el campo de la relación. El lenguaje no-verbal posee la semántica pero no la sintaxis adecuada para definir de forma inequívoca la naturaleza de las relaciones.

Comunicación digital: comunicación verbal, signos arbitrariamente establecidos por convención (lenguaje). Comunicación analógica: comunicación no-verbal, mediante semejanzas autoexplicativas de lo que se intenta definir. El lenguaje digital carece de significado relacional y tiene carencias en lo abstracto, trabaja con contenido. El lenguaje analógico trabaja con lo relacional pero le falta vocabulario para referirse a la relación; es difícil mentir en este campo. Ambos modos están presentes en cualquier comunicación y pueden potenciarse o interferirse, pudiendo constituir parte de un conflicto.

5. Todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según estén basados en la igualdad o en la diferencia. (Rigidez complementaria).

A partir de lo anterior es importante retomar algunos aspectos importantes en el proceso de comunicación. Frecuentemente, al menos uno de los participantes ha abandonado el intento de aclarar las cosas y en cambio adopta posturas: hablar para impresionar, o para convencer al otro o para consolidar su posición.

Otro problema en la comunicación es el problema de atención: aunque las partes hablen puede ser que una no escuche a la otra. Es obvio la necesidad de escucharse cuidadosa y atentamente, sin embargo, se ha demostrado que es difícil escuchar bien, especialmente cuando está presente la presión de una negociación en curso.

La malinterpretación constituye otro obstáculo para resolver adecuadamente conflictos. Este es un problema tanto de transmisión como de recepción. Lo que uno quiere comunicar raramente es lo que se comunica, y lo que se dice a menudo se malinterpreta. Cuando los comunicadores son diferentes en aspectos fundamentales –es decir, de distinto sexo, cultura e incluso idioma– crece la posibilidad de malentendidos.

Hay algunas técnicas básicas que favorecen una buena comunicación superando los problemas planteados. Estas técnicas son los siguientes:

- Escuchar activamente, no sólo para entender lo que se dice, sino para entender las percepciones, emociones y el contexto del cual se habla y para comunicar que uno ha entendido lo que se ha dicho. Esta escucha atenta implica sintetizar los datos y sentimientos expresados, reformular para confirmar que se ha entendido y adoptar una postura física de atención (utilizando señales no verbales para transmitir una actitud de respeto y atención genuinos).
- Hablar con la intención de hacerse entender, más que con la intención de debatir o impresionar. Es más fácil obtener una res-

puesta receptiva si se habla con la sincera intención de hacerse entender, de una manera clara y directa. Echar culpas, insultar, alzar la voz es, como mínimo, improductivo. Igualmente desaconsejable es usar un lenguaje grosero o presentar un problema como una alternativa cerrada –"o esto o lo otro"–, o expresarlo como una demanda. Para favorecer que haya entendimiento se debe encuadrar la cuestión como un problema de ambas partes con el potencial de resolverlo en forma creativa y participativa.

- Hablar de uno mismo en vez del otro. Es más persuasivo describir un problema en términos del impacto que tiene sobre uno que en términos de lo que hizo la otra parte o de por qué piensa uno que lo hizo. Es difícil que se cuestione lo que usted dice de cómo se siente, y a diferencia de una queja o una crítica, es menos probable que obligue a la otra persona a tomar una postura defensiva. La conducta de comunicación en este paso es el uso de frases que giren en torno a "YO".
- Hablar con un objetivo. Antes de hablar, el que lo haga tiene que saber qué es lo que quiere que el otro sepa y entienda, así como qué objeto puede tener esa información. Hablar con un objetivo requiere conciencia y una mutua comprensión de los supuestos, así como una comprensión de ambos del contexto y el lenguaje. Hablar con un objetivo significa reconocer que es mejor no expresar algunos pensamientos o cuestiones, no porque la otra parte vaya a tener acceso a información que puede usar en su contra, sino porque simplemente no sirven a ningún objetivo.
- Hacer ajustes que tengan en cuenta diferencias tales como personalidad, sexo, cultura. Hay muchas diferencias en estilos de comunicación y situaciones. Esas diferencias –ritmo, formalidad, proximidad física, modo de expresarse, tiempos, relación entre las partes, contacto visual, postura, entre otras– influyen en lo que se dice, tanto como en lo que se entiende. Existen diferencias en cualquier grupo, por tanto las conductas que ayudan a los participantes a adaptarse a las diferencias incluyen buscar entender la diversidad cultural y étnica, aumentar la conciencia de las diferencias potenciales y sus orígenes. Autoevaluar conductas prejuiciosas o no, es útil para registrar los puntos fuertes y débiles que pueden afectar el proceso de resolución de conflictos.
-

Del mismo modo que las técnicas de comunicación fortalecen la resolución productiva de un conflicto, otras conductas o acciones inhiben y sabotean la resolución. Algunos inhibidores comunicacionales son interrumpir, juzgar, burlarse, criticar, dar consejos, cambiar de tema, dominar la discusión, utilizar el engaño deliberadamente, negarse a negociar. Estas conductas empeoran la situación en lugar de favorecerla.

Las tácticas de elusión, la competitividad innecesaria, las amenazas y la violencia son conductas que empeoran el conflicto, no sólo por reducir o eliminar cualquier posibilidad de resolución, sino porque dañan las relaciones presentes y las posibilidades de interacción positiva a futuro.

En los conflictos comunicacionales positivos y productivos se caracterizan por la cooperación entre las partes, intercambios más satisfactorios y concepciones positivas de la personalidad del otro. Ambas partes quedan satisfechas sintiendo que han ganado algo.

El manejo de las emociones

Los sentimientos a menudo son más importantes de lo que se dice e influyen decisivamente en el curso de los eventos. Debido a que las emociones que se sienten de un lado generarán respuestas emocionales del otro, reconocer y comprender el rol de las emociones en la resolución de conflictos es esencial.

Las emociones informan a los participantes en una disputa la importancia de una cuestión para cada uno. Cuando las emociones son fuertes se hace necesario manejar los aspectos emotivos del conflicto, buscando que las partes realicen un examen racional y creativo de las cuestiones sustanciales que los separan. Los componentes emocionales del conflicto incluyen la ira, desconfianza, suspicacia, desprecio, resentimiento, rechazo y temor. Por tanto, no es sólo importante escu-

char las emociones del otro, sino entenderlas y aceptarlas. Algunos pasos a seguir para el manejo efectivo de las emociones en contextos de conflicto incluye que usted:

- Reconozca y entienda las emociones de todos los involucrados, incluyendo las suyas.
- Haga explícitas sus emociones y las reconozca como legítimas.
- Permita que el otro bando se descargue.
- No reaccione frente a estallidos emocionales.

Reconocer las emociones como algo legítimo antes de avanzar a trabajar con el verdadero problema, dará libertad a las partes para trabajar más efectivamente sobre el mismo. También ayudar a los demás a expresar sus emociones produce una importante liberación sicológica, lo que facilita hablar racionalmente luego. En particular cuando las emociones son fuertes los participantes necesitan ventilar sus sentimientos; necesitan expresar las emociones propias con claridad, así como escuchar pacientemente las emociones de los demás. La conducta recomendada cuando el otro participante se descarga es escuchar sin responder a los ataques y alentar la expresión plena de las emociones hasta que todo haya sido expresado. Establecer la regla de que sólo una persona por vez puede expresar ira, hace que sea legítimo para los demás escuchar y no responder de un modo que agrave el conflicto.

La ira y los medios efectivos de manejarla son particularmente importantes en situaciones de conflicto. Cómo manejamos la propia ira y la de los demás, a menudo determina si un conflicto se resuelve para satisfacción de todos los involucrados o no. Hay dos aspectos a tener en cuenta en el manejo constructivo de la ira: la expresión responsable y la recepción bien dispuesta. La expresión responsable significa expresar verbalmente y hacer propia la emoción sin atacar al otro, entender el estímulo genuino de la ira que se siente. La recepción bien dispuesta, positiva, significa reconocer los sentimientos de la otra persona, medir su intensidad e invitar al otro a buscar juntos soluciones. Si se la expresa de forma responsable y se la recibe con buena disposición, la ira puede ser constructiva en vez de destructiva.

Pensamiento lateral

El pensamiento lateral consiste en estar abierto a considerar y explorar una amplia variedad de opciones y soluciones potenciales. Es una técnica básica para la resolución de conflictos. Es una actividad cooperativa en la que intervienen todos los participantes en un conflicto que involucra considerar muchas opciones, generación creativa de ideas, imaginar consecuencias y resultados potenciales, y finalmente la creación de una solución única que respete las necesidades de todas las partes. Crear opciones en beneficio mutuo implica:

- Separar el acto de inventar opciones del acto de juzgarlas.
- Ampliar opciones en vez de buscar una sola respuesta.
- Buscar el beneficio mutuo entre las partes.
- Inventar maneras de hacer más fáciles las decisiones.

La generación creativa de ideas brainstorming es una estrategia clave para facilitar el pensamiento lateral. El objetivo del brainstorming es inventar tontas ideas, diferentes como sea posible para abordar el problema en cuestión. En una sesión de brainstorming a los participantes se los libera de toda crítica o juicio sobre sus ideas. Esta técnica puede ser una manera productiva de generar opciones con individuos que tienen la misma posición. También puede ser valioso cuando incorpora a todas las partes en disputa.

Ampliar las opciones significa buscar, no la idea "correcta", sino múltiples ideas que nos permitan avanzar, lo que dará espacio para negociar. Por ejemplo ver un conflicto desde la óptica de diferentes profesiones o disciplinas es un modo de generar opciones múltiples. Igualmente, se pueden lograr más opciones reduciendo el problema a unidades menores, más manejables, acompañadas de soluciones específicas o, por el contrario, expandir la discusión para incluir aplicaciones más abarcativas y amplias.

Los beneficios compartidos surgen a menudo de identificar intereses comunes o combinar de forma creativa intereses divergentes.

En síntesis...

Los solucionadores de conflictos creativos procurarán que tomar decisiones sea lo más fácil posible para las partes. Quienes actúen en la resolución de conflictos deben manejar necesariamente técnicas básicas de comunicación, maneras efectivas de manejar emociones y facilidad para procedimientos de pensamiento creativo. Para aumentar la posibilidad de transferencia del docente al alumno de las enseñanzas de la resolución productiva de conflictos, los educadores deben dedicarse a desarrollar junto a sus alumnos un conjunto claro de creencias y valores básicos acerca del conflicto y su resolución así como un conjunto de técnicas básicas. Revisemos, para finalizar esta primera parte, algunos elementos más en torno a la comprensión, análisis e intervención en el conflicto, tal como lo plantea en estos esquemas Paco Gascón, de SEDUPAZ:

Comprender el conflicto

Para regular el conflicto hay que comprenderlo. Hay una chispa, es el momento en que se reconoce el estallido del conflicto. Señala el desarrollo de la relación, el momento en que se aumenta la tensión. Por detrás, normalmente, hay diferencias, malentendidos, desacuerdos, …

La estructura del conflicto se compone de la interacción de tres elementos: personas, proceso y problema.

Personas

- Quiénes están involucradas, su papel e influencia.
- Cada persona tiene valores, intereses, necesidades y perspectivas que marcan su postura, la cual representa su solución preferida.
- La perspectiva mezcla sentimientos y hechos, según como le afecta lo sucedido: cada persona tendrá su perspectiva y en ella, a menudo, las emociones dominan sobre la razón.
- Se percibe que la otra impide o dificulta la realización de los propios deseos, intereses o necesidades. El conflicto estalla cuando hay incompatibilidad entre lo que se quiere o así se percibe (conflicto real/conflicto subyacente).
- Poder:
  Nivel educativo, económico o social.
  - Acceso a recursos materiales.
  - Acceso a fuentes de información.
  - Capacidad de controlar/manipular al otro.

  Un desequilibrio muy marcado hace casi imposible una solución negociada. Antes habrá que igualar/reequilibrar/apoderar. A veces el problema es que se utiliza como única forma de influencia la amenaza, es importante cambiarla a formas positivas que ofrecen mejorar la situación.
- Estima:
  - El conflicto nos lleva a valorizarnos, personalizando el conflicto, respondiendo a la persona y no a los asuntos que nos separan.
  - Se puede mantener la dignidad y, a la vez, hacer frente al conflicto sin personalizarlo.
  - Separar persona de problema.

Proceso

Cuanto más intenso es el conflicto peor es la comunicación: cada vez mayor apoyo en la propia postura y menor en escuchar al otro. Se estereotipa al adversario o se le insulta, se generaliza el problema y proliferan los conflictos.

Se culpabiliza: se busca en el pasado para dañar al otro/a y demostrar su falta. Se buscan a otros/as para apoyarse: se habla de él/ella y no con él/ella.

Cuando se intensifica el conflicto las influencias moderadoras se reemplazan por las extremistas.

Problema

- Conflicto innecesario:
  - Mala comunicación.
  - Estereotipos.
  - Desinformación.
  - Mal entendimiento del propósito o proceso.
- Conflicto genuino:
  - Intereses, necesidades y/o deseos distintos.
  - Diferencia de opinión en cuanto a procedimientos a seguir.

- Diferencias de valores.
- Cuestiones concretas: dinero, tierra, puesto laboral, derechos

◗ Hay que penetrar en las posturas y llegar a la base:
- asuntos: diferentes áreas de discrepancias/incompatibilidades a tratar.
- intereses: el por qué estos asuntos importan.
- necesidades: lo indispensable, lo mínimo necesario para satisfacer, lo fundamental.

Análisis del conflicto

Personas

Identificar grupos y personas involucrados

◗ Quién directa o indirectamente
◗ Liderazgo
◗ Bases de influencia y poder (simetría-asimetría)
◗ Coaliciones

Percepción del problema

◗ Cómo perciben el problema, como lo describen
◗ Cómo les ha afectado
◗ Sentimientos - intensidad
◗ Soluciones que sugieren:
◗ ¿qué necesidades e intereses representan? (Posturas)
◗ Diferencias de percepción
◗ Cómo se puede replantear para mejorar la relación

Proceso

Dinámica del conflicto

◗ ¿Qué asunto lo empezó?
◗ Intensificación
  ¿Qué se añadió?
  ¿Qué polarización existe entre grupos?
  ¿Qué actividades han aumentado el conflicto?
  Influencias moderadoras

Comunicación

◗ ¿Cómo se comunican?
◗ ¿Quién habla, a quién cuándo, cuánto y por qué?
◗ Distorsiones: estereotipos, rumores, mala información.
◗ ¿Cómo mejorar?

Problema

Describir el "meollo"

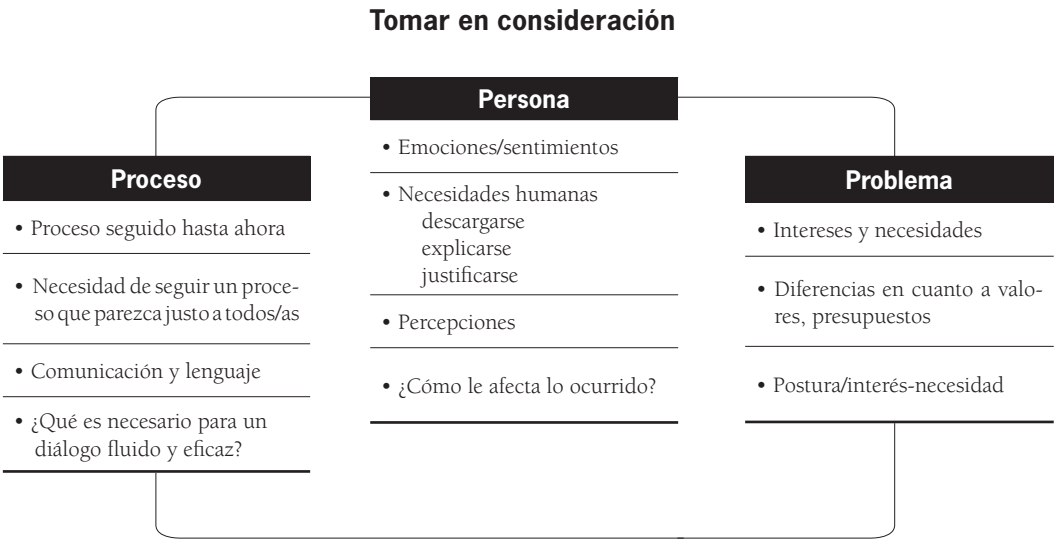
◗ Intereses, necesidades y valores de cada uno/a.
◗ ¿Qué les preocupa y qué proponen para la solución?
◗ ¿Por qué les interesa la solución concreta?
◗ Intereses de cada uno/a (quién gana o pierde en cada solución)
◗ Necesidades humanas básicas que motivan a cada uno/a.
◗ ¿Qué necesidades habrá que tener en cuenta para su satisfacción?
◗ Diferencias de valores, ¿son importantes?

Listar problemas a resolver

◗ Problema global, diferentes puntos a resolver
◗ Manera de tomar decisiones

Análisis de los recursos existentes utilizables

◗ Factores que limitan acciones y posturas extremistas de cada uno/a
◗ Personas que pueden ser constructivas
◗ Posibles objetivos alcanzables que todos/as pueden aceptar
◗ Intereses y necesidades comunes (no opuestos o de mutua exclusión)
◗ Ofertas que están dispuestos/as a hacer



Intervenir y resolver un conflicto

Definir estructura

Regular el conflicto supone desarrollar la habilidad de hacerlo manejable y comprensible, llegando al fondo del problema, definiéndolo claramente. Harán falta tres estrategias:

- Delimitar asuntos a tratar separándolos de las personas:
  - Cuáles son los más importantes y verdaderos.
  - Escuchar y resaltar puntos claves.
  - Listar prioridades.
  - Evitar generalizaciones: que den ejemplos, enfocar con preguntas, un asunto cada vez, listar asuntos,…
  - Evitar "representaciones de otros/as o de la opinión en general".
  - Separar persona de problema, evitar personalización.

Es necesaria una descripción clara y concisa de los problemas (sin insinuaciones, rodeos o disimulos). Es recomendable especificar y repetir y no dar por sobreentendido.

¿Quién hizo qué, a quién, cuándo y dónde?
Pregunta del mediador/a.

- Aclarar los intereses que motivan a las personas:
  - ¿Por qué este asunto es importante para cada persona?
  - Diferenciar la solución que desean (postura), del por qué la quieren o desean (intereses). Es mejor trabajar desde los intereses. Ayuda a ampliar las posibilidades de resolver y subraya lo que tienen en común.
  - Contrariedad de posturas no es sinónimo de intereses contrapuestos.
- Concretar las necesidades elementales que deben formar parte del acuerdo:

Los intereses fundamentan las posturas, lo esencial son las necesidades:

- Sentido de seguridad.
- Estima y respeto propio y mutuo.
- Acceso a elementos básicos: comida, vivienda, vestido, trabajo,…

Es necesario precisarlas para encontrar la solución que resuelva el problema satisfactoriamente. Es importante averiguarlas, reflexionar sobre ellas, intentar comprender las de las otras personas y cuáles son las posibles soluciones que pueden incorporar a ambas.

Replantear el conflicto

- Todas las personas perciben el conflicto desde su perspectiva, desde donde les afecta y lo palpan (ciegos-elefante). Incrementar las percepciones del problema incrementará sus vías de solución.

- Se trata de replantear en un marco distinto, desde otro ángulo, ampliando la perspectiva. No es fácil para quien está dentro, de ahí la importancia de una tercera persona. Maneras de replantear:
- Valorar la importancia "justa" que este problema tiene para ellos.
- Hacer hincapié en lo que tienen en común como punto de partida y de referencia.
- Enfocar el problema en términos de puntos concretos, manejables, sin personalismos ni generalizaciones y con optimismo.
- Buscar maneras de ayudar a "ponerse en el lugar del otro/a":
  - La persona intermediaria explica a cada uno/a la perspectiva del otro/a, preguntando si la ha comprendido y si puede admitir que se puede percibir así el problema.
  - Pedir a cada quien que explique el problema desde la perspectiva del otro/a.
  - Escucha activa, es decir, repetir en sus propias palabras lo dicho por el otro/a con su aprobación. Se trata de llegar a escuchar tan bien que se pueda exponer el caso de la otra persona mejor que ella misma.
- Enfocar el conflicto según las posibles soluciones. Ayuda a pensar en el futuro no en el pasado.
- Si no se llega a nada o no se resuelve el problema ¿cómo se van a sentir? Comparar la situación actual con otras posibles, ayuda a ver un contexto más amplio.
- Principio del mal menor por comparación. Valorar posibles soluciones. Ante postura cerrada, cuestionarles a cada quien si lograrán lo que exigen (Más vale perder algo que perderlo todo).

Generar soluciones

El problema se agrava y estanca por apoyar una única solución. La clave será la capacidad para generar alternativas innovadoras:

- Una dificultad es el miedo a lo desconocido, la resistencia al cambio. Generar cuantas soluciones sea posible antes de valorarlas y/o establecer aquella que resuelva el problema y/o comprometerse a aceptarla.
  - Lista de ideas ya sugeridas.
  - Lluvia de ideas sin evaluarlas.
  - Analizar soluciones de casos semejantes.
  - Si no surgen ideas, la persona intermediaria puede sugerir soluciones (varias). La idea principal es que se responsabilicen y lleguen a un acuerdo que les convenga a las personas involucradas.
- Pensar sobre las soluciones que pueden satisfacer los intereses de la otra persona. Ayudar a expresar de una forma aceptable dichas soluciones al otro/a.
- Animarles a que enfoquen sus sugerencias de forma positiva, lo que les gustaría proponer o lograr, lo que están dispuestos/as a hacer, y no lo que no quieren. Puede ayudar el plantear posibles soluciones con preguntas tales como: "qué pasaría si…".
- Otras estrategias para generar soluciones:
  - El acuerdo en principio: acuerdo sobre un principio de base, desde una perspectiva global. A continuación se van detallando los puntos específicos.
  - Acuerdo de procedimiento: se trata de llegar a un acuerdo no sobre los puntos concretos de discrepancia sino sobre el criterio a seguir en su desarrollo.
  - Estrategia de fraccionar: en este caso es lo opuesto, se fracciona el problema en sus componentes, abordando cada uno separadamente después de resolverlo o regularlo.

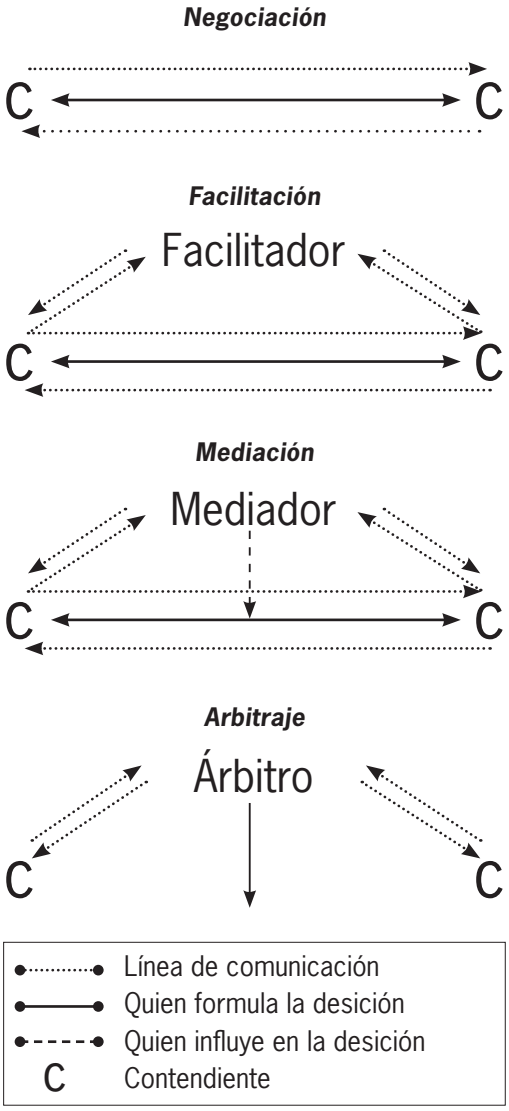
Procedimientos para la resolución de conflictos

Los procedimientos de resolución de conflictos –la negociación, la mediación y la creación de consenso– deben ser estudiados, observados, actuados y practicados antes de usarlos efectivamente. Un conocimiento adecuado y alto nivel de capacitación en el uso de esos recursos, es esencial para los educadores que pretenden incorporar los procedimientos de resolución de conflictos a la enseñanza y otras actividades educativas. Teniendo claro lo anterior, nos introducimos a conocer algunos conceptos básicos sobre alternativas de resolución de conflictos. Entre ellos debemos citar la negociación, la conciliación, la mediación, la búsqueda de información y el arbitraje. Entre todas estas variantes la negociación es la única que no requiere un tercero, es decir, la realizan directamente las partes invo-

lucradas. El arbitraje en cambio es la única variante que quita la decisión final de las manos de las partes. Veremos sintéticamente algunos aspectos básicos de los procedimientos enunciados:

- La Negociación: Es una resolución de problemas voluntaria, llevado a cabo directamente entre las partes para llegar a un acuerdo conjunto sobre preocupaciones comunes.
- La Conciliación o Facilitación: Es una negociación voluntaria con la ayuda de un tercero que sirve para reunir a las partes para hablar o que transmitan la información entre las partes.
- La mediación: Es la participación voluntaria en un proceso estructurado en el que un tercero neutral ayuda a las partes a identificar y satisfacer sus intereses en relación con la disputa.
- La búsqueda de datos: Es una investigación conducida por un tercero neutral que resulta en la recomendación de un acuerdo.
- El arbitraje: Participación voluntaria o requerida en un procedimiento de explicar, presentar y justificar necesidades, intereses y/o posiciones y que resulta en un acuerdo obligatorio o recomendado por un tercero neutral.

Modos de abordar el conflicto



Como lo sugieren estas definiciones, en los procesos de negociación sólo se consideran los intereses de los directamente involucrados; no hay tercero.

Al contrario, el que busca datos tiene un rol específico y puede recomendar soluciones que van más allá del caso individual.

Si bien la mediación parece similar a la conciliación, difieren en aspectos importantes. Mientras la conciliación es generalmente un proceso informal, que se lleva a cabo entre gente que se conoce y que surge del mismo contexto social, la mediación es un proceso estructurado formalmente que debe ser solicitado y que es conducido por mediadores que pueden ser extraños para las partes en disputa. La negociación y la conciliación dependen de la buena voluntad de los involucrados. La mediación también, pero además su éxito depende de la equidad de un procedimiento altamente estructurado. A continuación veremos más detalladamente los aspectos que conforman la negociación y la mediación en la perspectiva de su amplia utilidad en el ámbito escolar.

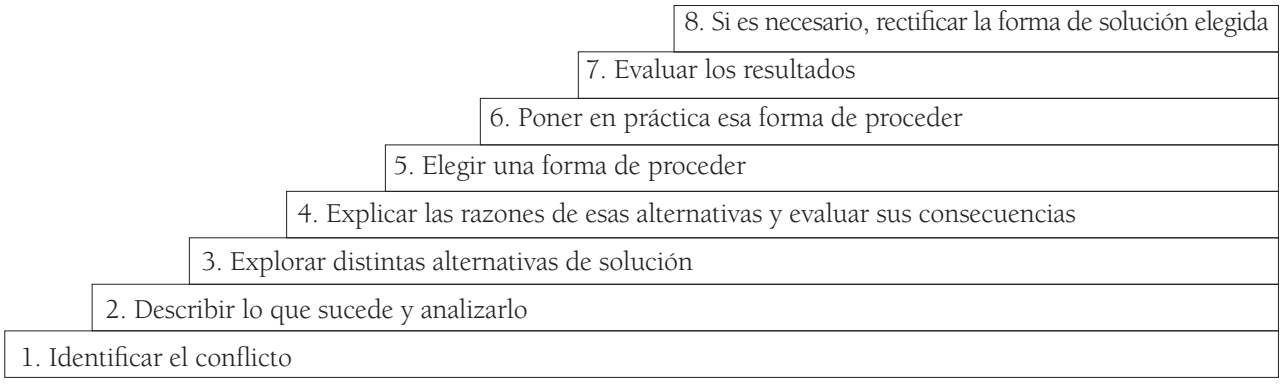
La negociación

La negociación es un procedimiento de resolución de conflictos en la que dos o más personas discuten voluntariamente sus diferencias e intentan llegar a una solución conjunta sobre sus preocupaciones comunes. La negociación se da entre amigos, entre miembros de la familia, dentro de las organizaciones y entre varias de ellas. En el ámbito educativo las negociaciones se dan entre docentes y alumnos, entre administradores y profesores, entre distintas coordinaciones o departamentos, y entre las escuelas y los padres.

La negociación requiere que los participantes identifiquen puntos en los que difieren, se transmitan unos a otros cuáles son sus respectivas necesidades e intereses, creen varias soluciones posibles y lleguen a un acuerdo acerca de lo que se hará. La negociación es la principal manera de redefinir viejas relaciones y crear otras nuevas.

La negociación es un procedimiento que va paso a paso y da a las técnicas de comunicación y de pensamiento ya descritas un marco que guíe a los participantes hacia el descubrimiento de un acuerdo satisfactorio para todos. Ya que la negociación es un procedimiento sin ayuda (un procedimiento que no involucra a un tercer) los participantes se guían a sí mismos en el proceso de expresar lo que necesitan, probando la receptividad y las preocupaciones de la otra parte o partes intentando lograr la solución más satisfactoria.

Es muy probable que las negociaciones sean exitosas si se dan algunas condiciones previas, aún cuando no sean pre-requisitos obligatorios:



1. Se puede identificar a la gente involucrada en el conflicto y está dispuesta a sentarse en la mesa a discutir el problema.

2. Los participantes son interdependientes, es decir, se necesitan de alguna manera para satisfacer sus necesidades e intereses.

3. Los participantes pueden acordar sobre algunas cuestiones e intereses comunes.

4. Hay alguna sensación de urgencia o un límite de tiempo.

5. Al menos alguna parte del problema es negociable.

6. Los involucrados quieren arreglar la disputa más de lo que quieren continuarla.

7. No hay grandes barreras psicológicas para llegar a un acuerdo.

8. Los involucrados tienen autoridad para tomar una decisión.

9. Hay factores externos que son favorables a un acuerdo (los puntos de vista de otra gente, el clima político, la opinión pública, las condiciones económicas, entre otros).

10. Los participantes tienen los recursos (técnicas de comunicación, de pensamiento, tiempo) para negociar.

El negociador hábil busca establecer empatía escuchando, no juzga, es respetuoso, tiene espíritu de cooperación, ve al otro como socio tratando de resolver un problema y no como miembro de un bando opuesto.

El procedimiento de negociación en colaboración incluye seis pasos:

- Acordar negociar
- Conocer los distintos puntos de vista
- Encontrar intereses comunes
- Crear opciones en la que todos ganen
- Evaluar las opciones
- Elaborar el acuerdo

- Acordar negociar: Los participantes indican su voluntad de trabajar juntos hacia una solución, y su interés de escuchar el punto de vista del otro. Según la edad y madurez de las partes y la naturaleza y antecedentes de la disputa puede ser necesario definir un reglamento (hablar por turnos, ser honestos, centrarse en el problema, no agredirse…).
- *Conocer los distintos puntos de vista:* es la etapa educativa de la negociación. Mientras una de las partes explica su punto de vista del problema, la otra usa las técnicas de escucha activa como la atención no verbal, hacer preguntas de aclaración y hacer síntesis de sentimientos y datos. Esta es la etapa en que es importante identificar las necesidades e intereses subyacentes del otro; la etapa en que se expresan los puntos de vista y en la que es importante ponerse en el lugar del otro a la hora de escuchar. Es importante pedirle a quien está presentando su posición por qué la adopta, y así clarificar lo más posible la comprensión del problema real.
- *Encontrar intereses comunes:* es el punto crucial de la negociación. Hay tres elementos significativos al respecto que siempre debemos tener en cuenta:
  Los intereses comunes están latentes en toda negociación, aún cuando puede que no sean obvios de manera inmediata. Un interés compartido puede ser algo tan simple como el interés conjunto de preservar la relación, o la necesidad compartida de evitar no llegar a una solución.
  Los intereses comunes son oportunidades, pero para que sirvan de algo hay que saber aprovecharlas. Un interés común debe ser explícito y debe ser presentado como un objetivo común.
  Destacar los intereses comunes puede hacer que la negociación avance con facilidad y de modo agradable para los participantes. Una vez que los participantes están concentrados en intereses comunes, están más dispuestos a renunciar o subordinar algunas diferencias individuales.

Encontrar los intereses comunes implica intercambiar información acerca de lo que necesita el otro y por qué lo necesita, así como escucharse mutuamente y sintetizar lo que el otro necesita y por qué. Hay que realizar sondeos mutuos para ver que hay detrás de las posiciones inmediatas, en busca de puntos de acuerdo.

Encontrar intereses comunes da esperanzas a las partes y aumenta el potencial de éxito en el siguiente paso de la negociación: crear opciones en las que todos ganan.

- *Crear opciones en los que todos ganan:* Aquí es donde más sirve el brainstorming creativo.

Es el momento de generar un gran número de respuestas potenciales, trabajando juntos. Criticar demasiado pronto o decidirse por el curso de una acción particular en forma prematura son riesgos a evitar en esta etapa.

- *Evaluar opciones:* es el momento en que los participantes revisan su lista de opciones y seleccionan la que consideran que puede funcionar, qué es lo mejor para todos y qué están dispuestos a realizar… Preguntas como "¿Qué piensas que sea lo justo?" es a menudo una manera útil de comenzar a evaluar acciones posibles, dejando para luego el ver que hará cada cual. Es importante que los criterios en los que se basa el acuerdo sean objetivos (eficiencia, trato equitativo, precedentes, práctica habitual en la comunidad, mérito científico, por citar algunos ejemplos).
- *Formalizar el acuerdo:* paso final de la negociación. Esto puede ser tan simple como que cada parte diga lo que se compromete a hacer. También puede ser un memorándum escrito o un contrato. Es importante que queden claros los detalles de implementación: qué, cuándo, dónde, a quién, cómo, para evitar malos entendidos. También es importante fijar ciertos plazos de reencuentro para evaluar el curso de lo acordado.

Recordemos que la negociación depende de la conducta de comunicación de los participantes. Los factores culturales, tales como etnia, sexo, religión, entre otras características personales, afectan las conductas comunicacionales y por lo tanto tienen considerable impacto en el proceso y sus resultados potenciales.

El poder también es una presencia y una influencia constante en cualquier situación de conflicto. El poder puede provenir del saber, del control de recursos, de las conexiones interpersonales o de la capacidad de comunicación. Las políticas, reglas y prácticas institucionalizadas dan a los miembros de un grupo más poder que a otros. El lenguaje, la salud, el aspecto y el estado civil también son variables de poder. Si una parte en una negociación tiene más poder que la otra (o se considera que lo tiene) el conflicto está desequilibrado. Equilibrar el poder de los participantes a partir de la autorrestricción, la capacitación o la trascendencia, a menudo es un factor significativo para una negociación exitosa. Si los desequilibrios de poder no se pueden manejar efectivamente, probablemente sea necesario recurrir a un tercero.

La negociación es la primera elección para la resolución de conflictos, porque cuando se aborda adecuadamente permite a las partes una libertad completa para resolver sus problemas juntos, con una alta sensación de autocontrol y autoestima. Si la negociación no resulta, el siguiente paso lógico es recurrir a la mediación de un tercero.

La mediación

La mediación es una extensión del proceso de negociación, pero con un carácter formal, aunque de colaboración. Si bien los programas de mediación varían en algunos aspectos según como se los enfoque, la mayoría usa una combinación de los siguientes componentes:

- *Una sesión inicial:* En ella se informa a las partes acerca de la mediación y se les interroga sobre la naturaleza del conflicto. Entonces cada parte, trabajando con un tercero, decide si el conflicto debe ser mediado o no.
- *Elección de un mediador o equipo de mediadores:* este proceso se basa en la necesidad de facilitar la confianza de las partes en disputa en el mediador o mediadores.
- *Sesiones conjuntas:* en estas sesiones las partes dan información sobre las cuestiones que son centro de la disputa y sobre sus necesidades, intereses, preocupaciones y posiciones, en presencia de la otra parte y del(los) mediador(es).
- *Sesiones individuales:* en ellas las partes se encuentran en privado con el (los) mediador(es) para entrar en detalle sobre sus preocupaciones, intereses y necesidades, sin la presencia de la otra parte.
- *Reuniones de los mediadores:* el(los) mediador (es) se toman un tiempo para analizar sin las partes y diseñar una estrategia a seguir en la próxima sesión.
- *El acuerdo:* una vez que se ha alcanzado el acuerdo, el(los) mediador(res) escribe

–casi siempre– o sintetiza verbalmente el acuerdo alcanzado en la disputa.

Se puede ver que hay similitud con la conciliación (también llamada negociación en colaboración o facilitación), pero la diferencia la hace el mediador que guía los pasos de conocer los puntos de vista, descubrir intereses comunes, crear opciones en las que todos ganan y evaluar esas opciones, en el marco estructurado de sesiones conjuntas e individuales.

Es importante tener claro que no se puede mediar en todos los conflictos, y algunas cuestiones pueden no ser apropiadas para una mediación en absoluto. En el caso escolar generalmente se considera inapropiado mediar en los delitos que involucran armas o daños físicos, mientras que se deriva a la mediación la infracción de otras reglas, en vez de usar los canales disciplinarios tradicionales y autoritarios. Existen programas de mediación escolar conducido por los pares (es decir por otros alumnos, por otros docentes) con tasas de resolución en el 95% de los casos mediados.

En general la mediación puede ser la mejor opción cuando el conflicto es de larga data, cuando han fracasado anteriores esfuerzos de negociación, cuando una de las partes siente que la otra es más poderosa o que no puede confiar en ella, o cuando los que pudieran servir como conciliadores o solucionadores de problemas informales tienen roles o intereses en la disputa. En todos los casos la mediación, la negociación o la conciliación, debe ser voluntario para todas las partes involucradas.

El rol del mediador es facilitar a las partes que alcancen un acuerdo por sí mismos. El facilitador que logra alentar el pensamiento creativo entre las partes es el que a menudo tiene más posibilidades de lograr la resolución exitosa. Un equipo de facilitadores o mediadores puede ayudar a reducir la posibilidad de que se vea a un único mediador como aliado de una de las partes y aumentando la posibilidad de hacer seguimiento a las necesidades, dudas, opciones que se presenten a las partes.

La selección del mediador tiene también que ver con su nivel de capacitación. En general los indicadores de la calificación de un mediador son la formación, la experiencia, la pertenencia a organizaciones profesionales de mediación, la adhesión a pautas de conducta ética y la reputación profesional y personal. La mediación generalmente comienza con la presentación de los mediadores y su explicación del proceso. Siempre se plantea la cuestión de la confidencialidad. A menudo lo apropiado es acordar sólo hablar del acuerdo y no de los problemas que se plantean en el conflicto fuera de la mediación. Además, según la edad de las partes, se pueden discutir reglas básicas tales como escuchar atentamente, no interrumpir y cooperar.

La mediación incluye guiar y manejar los pasos antes definidos para el proceso de facilitación: conocer los puntos de vista, encontrar intereses comunes, crear opciones en las que todos ganan y evaluar opciones. El mediador o mediadores buscan asegurar que cada participante tenga iguales oportunidades de participar y que cada uno entienda plenamente el punto de vista del otro.

El paso final de la mediación, al igual que la negociación, es llegar a un acuerdo entre las partes. Este paso puede ser tan sencillo como pedirles a las partes que digan qué han acordado o tan formal como escribir un documento firmado por las partes, incluyendo a los mediadores.

Aunque ningún procedimiento de resolución de conflictos garantiza un resultado específico, la mediación aporta varios beneficios: es menos costosa que un litigio, facilita generalmente acuerdos más rápidos, puede dar respuesta a desequilibrios de poder al ser un tercero quien estructura la información, suele haber una alta tasa de cumplimiento de lo acordado, entre otras características.

La mediación ofrece a los docentes un modelo para ayudar a sus estudiantes a tomar decisiones en sus vidas, para promover el respeto y la cooperación, el uso de la justicia en vez del uso del poder en la toma de decisiones. Estos son objetivos del sistema educativo en todos sus niveles. Es importante por tanto la formación docente en este campo para que puedan actuar como facilitadores en los conflictos entre alumnos y docentes.

Decisiones por consenso

La creación de consenso es una herramienta apta para utilizar cuando un conflicto afecta a muchos o la totalidad de un grupo (por ejemplo al conjunto de profesores de un colegio o a los alumnos de un salón). La creación de consenso permite llegar a una solución integradora, con las contribuciones creativas de todos los participantes, para satisfacer todos los intereses que sea posible. Con los mismos pasos de la negociación y la mediación la decisión por consenso da un resultado que todos pueden suscribir, aunque el resultado no guste por igual a todos. Este modelo de resolución es valioso por la amplia gama de soluciones que se pueden presentar y por el gran flujo de información, que permite llegar a mejores soluciones que cuando se delega la decisión en comisiones o se hace por voto a mano alzada.

En la creación de consenso tienen igual validez todos los principios de comunicación, pensamiento lateral, organización, enunciados anteriormente. La tarea del facilitador es llevar adelante la dinámica, dejando que el proceso fluya centrado en el problema que les atañe, escuchando a todos e invitando a que nadie se quede sin dar su aporte y opinión.

Aunque en la mayoría de los diccionarios la palabra consenso significa unanimidad, en la práctica de la resolución de conflictos no siempre es así. Significa que un acuerdo es bueno a los ojos del grupo, para el grupo en su conjunto; refleja el acuerdo ponderado de los participantes, que ese curso de acción es el más conveniente para todos, independientemente de los intereses o preferencias de cada uno.

La creación de consenso exitoso y las resoluciones que surgen del proceso dependen mucho más de la actividad de un tercero –el facilitador– que en otros procesos de resolución de conflicto. Por ello la necesidad de un facilitador capaz y experimentado.

Epílogo

La resolución de conflictos: una herramienta clave para educar en derechos humanos

La experiencia en los países que aplican este tipo de estrategias de resolución, demuestra que los alumnos desarrollan mayores actitudes de compromiso, ayuda y preocupación por los demás, pese a las diferencias que puedan existir entre ellos. El aprendizaje cooperativo que implican las técnicas de resolución de conflictos, también parece vinculado a la mayor autoestima, actitudes positivas hacia la escuela y el desarrollo de nuevas capacidades al reconocer los sentimientos e intereses de los demás y colaborar. La resolución de conflictos también apunta a una temática importante de nuestro tiempo: la multiculturalidad. Los procedimientos de resolución de conflictos ayudan a tomar en cuenta en qué somos similares con otros y en qué somos diferentes, ayudándonos a superar temores, prejuicios, estereotipos, llegando a una comprensión positiva del otro. La conciencia de la propia cultura y de la cultura de los demás y cómo influye esto en nuestras normas, valores y conductas, es importante en la educación multicultural y la resolución de conflictos.

Otro punto clave al que apunta la resolución de conflictos es el tema de la violencia social generada por la injusticia. Esto está presente en nuestras escuelas diariamente. Cuando existe un contexto de injusticia, esté relacionado con la edad, sexo, raza, orientación sexual, etnia, religión, capacidad física, clase social, pequeños incidentes se vuelven catalizadores para mayores expresiones de ira. Pequeñas palabras, conductas, desprecios o provocaciones pueden representar todas las frustraciones y resentimientos acumulados que no han tenido respuesta a lo largo del tiempo. A menudo estas frustraciones están tan incrustadas en el tejido de la vida cotidiana que parecen inmodificables.

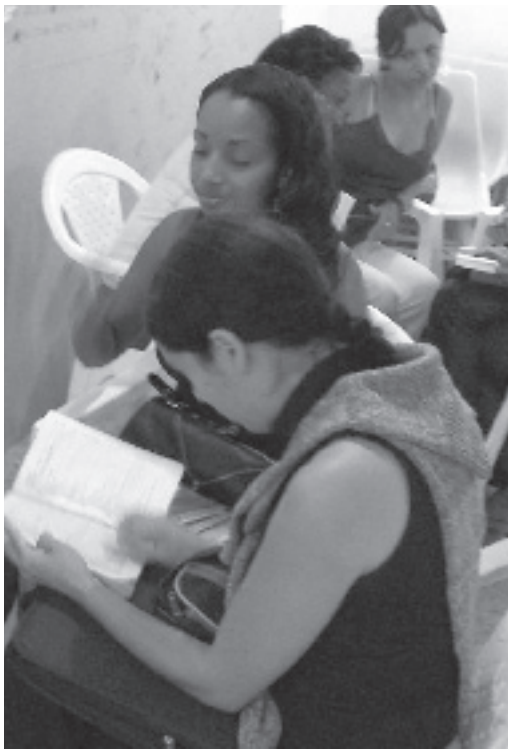
Los que se encuentran sin poder en una sociedad con patrones discriminatorios y prejuicios puede experimentar una gama de sentimientos relacionados con su sensación de impotencia (ira, desesperanza, temor, desesperación). Esto se evidencia en el período de

desarrollo de la niñez y la juventud ante la conmoción emocional de desarrollar la propia independencia y lograr la aceptación de los pares y la propia identidad. Los niños buscan maneras y oportunidades de afirmar su poder. Los prejuicios aprendidos en la familia, los amigos y la sociedad en general, pueden aportar medios aparentemente fáciles para lograr una sensación de poder e identificación grupal. El prejuicio se vuelve un punto crítico fundamental en las interacciones en la escuela. Los procesos de resolución de conflicto pueden entonces cumplir un papel clave, tanto en el marco comunicacional como en una salida constructiva para analizar los prejuicios subyacentes en los sentimientos de los estudiantes y que se manifiestan en los conflictos. En este sentido la resolución de conflictos puede atender menos a la resolución de disputas y más a la creación de canales de comunicación y comprensión.

Hoy la violencia está presente en todas partes y en diversas manifestaciones: en los barrios, el hogar, el vecindario, la escuela, los niños están expuestos directamente a la violencia. Hay un contrato implícito entre el niño y el adulto en cuanto a que éste último velará por la seguridad del niño. Pero ese contrato se rompe directamente a través del abuso en el hogar o indirectamente al ser el niño testigo del fracaso de los adultos en contener la violencia. La escuela no escapa a este panorama: la violencia, incluso armada, ronda en muchas instituciones educativas. El trauma de la violencia aparece y distorsiona el proceso de desarrollo en todas las edades. Todas las respuestas al trauma de la violencia son impedimentos para la capacidad de aprendizaje. El resultado es que hoy los educadores nos vemos obligados a buscar maneras para ayudar a los niños a manejar la violencia. Encontrar la manera de hacer que los niños y jóvenes comprendan que existen alternativas a la violencia y que privilegiar esas alternativas es tarea primordial de la escuela.

Las técnicas de resolución de conflictos aportan maneras de ver y responder a conflictos con los pares desde una posición de dar poder y confianza en lugar de recurrir a la violencia. Las relaciones interpersonales de los niños en la escuela anticipan su futura adaptación personal. Por ello la importancia de comenzar desde pequeños a aprender a resolver problemas por esta vía no violenta. Este proceso sin duda es lento, porque los niños deben usar lo que ven a su alrededor para desarrollar su sentido de cómo la gente trata con otra gente. Los conocimientos nuevos se construyen a partir de las experiencias previas. No obstante, esta tarea es necesaria y urgente para contrarrestar dicha situación, incorporar con fuerza programas de formación en resolución de conflictos en nuestros proyectos educativos de aula e institucionales.

La resolución de conflictos ofrece un marco para quienes estamos empeñados en avanzar hacia una educación que asuma el respeto y la promoción de los derechos humanos como eje fundamental del desarrollo de la persona, desde la perspectiva de una transformación en las relaciones humanas, de frente a la violencia que nos agobia, a los desafíos de una sociedad cambiante y complejizada y de una globalización acelerada que muchas veces no respeta procesos de integración.



Ejecución de la formación en la resolución de conflictos en las escuelas

La formación en la resolución de conflictos se puede ejecutar en las escuelas de varias maneras. Se pueden crear programas de mediación conducida por los pares. Se pueden incluir información y técnicas de resolución de conflictos en lecciones planificadas. Se puede incluir la formación en técnicas de resolución de conflictos en la capacitación del plantel docente y en programas educativos para los padres. El estilo de conducción de la clase por los docentes puede reflejar principios y enfoques de la resolución de conflictos, al igual que iniciativas de toma de decisiones puntuales. Estos varios enfoques se pueden dividir en tres categorías principales: resolución de conflictos en la clase, mediación en la escuela y modelos de toma de decisiones específicos. Aunque las escuelas no siempre adoptan un abordaje que incluya las tres categorías, los programas a menudo se desarrollan a partir de un elemento (como un programa de mediación por los pares) hasta incluir programas de estudios apropiados en términos de desarrollo para todos los estudiantes y formación para los docentes, administradores y otros miembros del plantel de la escuela.

Las técnicas de resolución de conflictos se pueden enseñar a través de los programas comunes de estudios sociales, lengua, educación sanitaria, educación ciudadana e incluso matemática. En los cursos de literatura, en las discusiones sobre lecturas asignadas, se puede pedir a los estudiantes que analicen las causas subyacentes de los conflictos entre los personajes y que sugieran maneras de resolver estos conflictos. Las historias en todas las edades y niveles de lectura, desde *Dumbo* hasta *Romeo y Julieta* pueden conducir a discusiones y aprendizajes positivos sobre la resolución de conflictos. Del mismo modo, los alumnos de estudios sociales pueden analizar un conflicto histórico o contemporáneo y usar la información disponible para hacer juegos de roles de la negociación del conflicto. En las clases de matemática, los docentes han vinculado el cálculo con la resolución de conflictos a través de historias con problemas. Por ejemplo una historia con un problema puede describir un préstamo doloso entre amigos y las necesidades financieras de ambas partes. La solución requeriría de los estudiantes que presentasen un plan que tomara en consideración los intereses de ambas partes así como los cálculos matemáticos de pago. Cuando se incorpora la resolución de conflictos en los planes de lecciones de esta manera, los estudiantes comienzan a entender y analizar el conflicto, a reconocer el rol de las percepciones y las inclinaciones, a identificar sentimientos, factores de agravamiento e intereses comunes, y mejoran sus aptitudes para encontrar soluciones múltiples y posibilidades en las que todos ganan.

La resolución de conflictos también puede ser parte del estilo de los profesores para manejar sus clases. El docente fija el tono para la clase. Los docentes que estructuran y sostienen en forma coherente un ambiente no amenazante en el que se alienta la cooperación, se demuestra la confianza y es frecuente el diálogo grupal, son importantes modelos de roles. También aportan a los estudiantes oportunidades de practicar y razones para elegir estrategias de resolución de conflictos no violentas antes que la agresión o la violencia.

Otra faceta del modelo dentro de clase es enseñarles a los estudiantes cómo resolver sus propias disputas. Con la ayuda de materiales apropiados para cada edad, los maestros pueden mostrar varios métodos de solución de problemas y las técnicas necesarias para resolver en forma constructiva conflictos simples entre pares. Si bien, la razón para enseñar la resolución de conflictos comúnmente es la preocupación por la violencia en las escuelas, a menudo se presenta como un esfuerzo independiente con su propio programa de estudios y actividades. Al mismo tiempo, hay materiales que incorporan las estrategias de resolución de conflictos a una iniciativa de prevención de violencia. *Deadly Consequences* (Las consecuencias mortales) de Prothro

Stith y Weissman (1991) y *Helping Teens Stop Violence* (Ayudar a los adolescentes a detener la violencia) de Creighton y Kivel (1992) son dos ejemplos de programas para la prevención de la violencia.

Los programas para estudiantes de mediación por los pares usan alumnos con formación para guiar a los estudiantes en disputa a través del proceso de mediación. Comúnmente los mediadores estudiantiles son entrenados por educadores profesionales de la mediación. Las mediaciones pueden realizarse en un momento determinado y en un "cuarto de mediación" o pueden llevarse a cabo donde y cuando surgen las disputas: en el patio, en el aula o en el comedor. Los programas de mediación por los pares manejan disputas en torno a celos, rumores, malentendidos, intimidación, peleas y robo. Cuando resulte apropiado pueden abordar incidentes relacionados con prejuicios referidos al racismo, sexismo, homofobia, antisemitismo u otras formas de discriminación. Sin embargo, los mediadores estudiantiles no intervienen en conflictos que aludan a drogas, armas o abusos.

Para lograr que funcionen los programas de mediación por los pares, es necesario que toda la comunidad escolar –docentes, personal, padres y estudiantes– comprendan y se comprometan con los principios que se enseñan. La creación de un lenguaje común con respecto al conflicto y su resolución, entre todos los grupos de la comunidad escolar, es un ingrediente importante para el éxito y la longevidad del programa.

En algunas escuelas, el programa de mediación incluye a los adultos. Los programas de mediación para adultos pueden crearse para manejar conflictos entre éstos y a veces entre estudiantes y docentes. Requieren una capacitación similar a la que se da a los estudiantes. Se pueden mediar en tales programas una variedad de conflictos incluyendo choques de personalidad, desacuerdos por acciones disciplinarias, desarrollo de currículos para niños con necesidades especiales, vagancia y disputas relacionadas con diferencias culturales.

En muchos sitios de Estados Unidos existen escuelas que usan cada vez más la toma de decisiones local en colaboración, para desarrollar estrategias de mejoramiento de la calidad. Este es un enfoque de creación de consenso en colaboración para determinar los objetivos de la escuela y tomar decisiones relativas a cómo alcanzarlos. El principio básico es que todos los afectados por una decisión deben estar comprometidos o representados en la toma de la decisión. El resultado de este abordaje es una estructura que permite la participación directa o por representantes de los docentes, administradores, estudiantes y padres en la determinación de políticas y procedimientos relacionados con el clima y el plan académico. A los adultos que participen se les puede entrenar en las técnicas de resolución de conflictos para beneficio de la comunicación, los procesos de toma de decisiones y el manejo general de cambios organizativos tan extensos.

Cada una de estas maneras de aplicar la resolución de conflictos en las escuelas requiere un distinto nivel de formación docente, de compromiso personal y profesional por parte del maestro, y de la participación de otros integrantes de la comunidad educativa. Por ejemplo, integrar conceptos de resolución de conflictos en los programas de estudio existentes exige una comprensión básica de los enfoques de conflictos y de resolución de conflictos. Al mismo tiempo, en la medida que la resolución de conflictos se incorpora en los temas básicos y se hace parte así de los programas de estudio elementales, puede variar el nivel de compromiso de los docentes con la enseñanza de las técnicas de resolución de conflictos. Bajo este enfoque, el compromiso del docente con los principios de la resolución de conflictos puede no ser visible para los estudiantes. Además, en la mayoría de los ámbitos este enfoque no requeriría apoyo o autorización de fuera del aula.

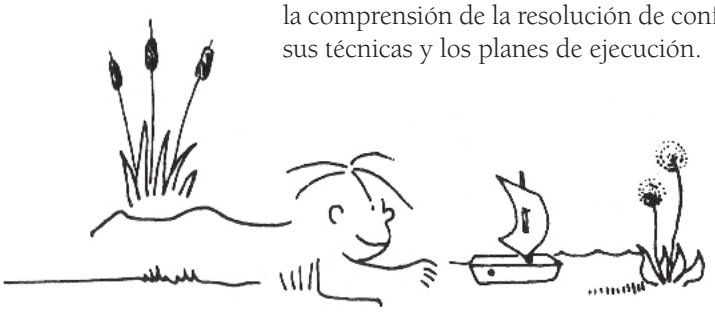
Incorporar los principios de la resolución de conflictos en la conducción del aula exige que los docentes tengan la oportunidad de dominar el uso de estrategias de colaboración en la resolución de conflictos apropiadas para la edad de los destinatarios. Dado que la conducción efectiva del aula depende al menos en parte de la coherencia, los docentes sólo deben implementar aquellos principios y prácticas que es probable que puedan mantener. Aunque los enfoques de la conducción

de la clase generalmente no se negocian entre los docentes, los niños más pequeños pueden ser vulnerables a las discontinuidades en la actitud del maestro y pueden estallar conflictos entre docentes por diferencias en relación a la disciplina en la clase. Por tanto, según la situación, puede ser un componente importante llegar a un acuerdo con los pares profesionales para ejecutar un estilo de conducción de las clases que incluya procesos de resolución de conflictos.

Enseñarles a los estudiantes cómo resolver disputas requiere formación adicional en procesos de resolución de conflictos y un mayor compromiso, ya que significa colocar el tema en primer plano. En algunas instancias, puede ser necesario obtener autorización administrativa o del departamento. Ejecutar un programa de estudios de prevención de la violencia también requiere formación especial y la participación de otros docentes y administradores.

Llevar a cabo un programa de mediación estudiantil por los propios pares requiere la formación y la cooperación de los docentes y administradores. Si bien, un docente puede servir como un catalizador inicial, tal programa necesita de amplio apoyo y participación. También requiere importantes fondos. Por tanto no es probable que este sea el enfoque de aplicación que adopten docentes nuevos o aquellos sin una sólida experiencia en la resolución de conflictos.

El apoyo para la introducción de la educación en resolución de conflictos en las escuelas puede comenzar con los estudiantes de profesorado, los consejeros y administradores. Se puede continuar con cursos de postgrado, programas de certificación especial y programas de formación para docentes en servicio. Las escuelas y departamentos de educación pueden cumplir un papel importante guiando a los educadores en el desarrollo de la comprensión de la resolución de conflictos, sus técnicas y los planes de ejecución.



Planificación de la resolución de conflictos en las escuelas

Claramente, los que estudian para ser docentes, los educadores experimentados, los consejeros y los administradores tienen muchas opciones que deben tomar en cuenta al pensar en la aplicación de los principios de la resolución de conflictos en su profesión. Todos los educadores pueden beneficiarse si consideran el valor potencial de las técnicas de resolución de conflictos en las interacciones profesionales cotidianas: en el manejo de conflictos con colegas, padres, supervisores y otros. También, si tienen en cuenta el aporte potencial de técnicas de resolución de conflictos para lograr sus metas con los estudiantes, sean esas metas parte del plan de estudios formal o parte de objetivos generales de la escuela, apoyadas por el personal administrativo y los consejeros al igual que los docentes de aula. Donde el clima general de la escuela necesita atención, los educadores pueden evaluar de qué manera las actividades de resolución de conflictos ayudarían a mejorar la situación.

Las decisiones acerca de la ejecución de estrategias de resolución de conflictos incluyen consideraciones complejas. Elegir un enfoque inicial exige valorar intereses y aptitudes personales, las necesidades de los alumnos, el clima y las necesidades de la escuela y el tiempo y los recursos disponibles. Puede haber que elaborar los objetivos, los enfoques, cronogramas y pasos de ejecución. En un campo naciente, incluso uno pujante, hace falta una planificación cuidadosa y las decisiones tienen que estar basadas en fundamentos lógicos bien articulados; se necesitan en la educación no sólo para dar una guía sólida a los esfuerzos de los docentes, sino también para asegurar que se incluye en el campo de la resolución de conflictos la base para aprender y dialogar, al extenderse de un docente a otro y de una escuela a otra. Ayudar a los educadores en el proceso de encontrar la correspondencia entre la resolución de conflictos y sus objetivos, responsabilidades y aptitudes profesionales, es un rol emergente para quienes trabajan con estudiantes de profesorado y docentes en servicio, administradores y consejeros.

Planificación de la resolución de conflictos escolares en la formación docente

Las escuelas y los departamentos de educación también deben decidir dónde encaja la resolución de conflictos en sus planes de estudio de formación profesional. Dadas las distintas maneras en que puede aplicarse la resolución de conflictos en las escuelas, cada miembro del plantel o grupo debe determinar tanto lo que quisiera lograr en relación a un programa de resolución de conflictos, como lo que consideran posible hacer inicialmente. Cada institución que planee incorporar la resolución de conflictos a la formación docente, tiene un conjunto particular de circunstancias, determinado por los perfiles de la población estudiantil, las estructuras de toma de decisiones departamentales e institucionales, los requerimientos estadales para el otorgamiento de títulos académicos, los programas de estudio centrales, la secuencia de cursos y los requerimientos de las unidades. También contribuyen al desafío singular que enfrentan los docentes y administradores interesados en integrar la resolución de conflictos en sus programas, las diferencias en los programas de formación profesional, los roles de conducción y los intereses personales.

Así como la resolución de conflictos puede incorporarse de muchas maneras a las escuelas, también puede incorporarse a los programas de formación profesional por medio de iniciativas pequeñas o expansivas. Puede incluirse como parte de la formación pre servicio, los programas de postgrado o la capacitación en servicio. Se puede enseñar la resolución de conflictos como parte de los métodos, la conducción de clases, los temas de salud, la asistencia, la comunicación o las clases administrativas. Se puede incluir en un curso dedicándole no más de una hora, con el objetivo de presentar a la resolución de conflictos como una disciplina emergente, o dedicándole más tiempo, que permita explorar algunos de sus conceptos y técnicas básicos. Puede ser un curso de una o tres unidades o un plan de estudios completo con certificación. La planificación de nuevos cursos o elementos de cursos en una disciplina emergente requiere poner énfasis en las consideraciones en las que se apoyan nuestras decisiones. A fines de los ochenta y comienzos de los noventa, se ha prestado atención a los programas de formación docente: todo agregado debe ser cuidadosamente sopesado y justificado. Se verá como modelo a cualquier institución que incorpore la resolución de conflictos en sus planes de formación profesional, tanto en términos de lo que se incorporó, como en términos de cómo se introdujo y se aprobó el cambio. Dado que los planes y decisiones de ejecución pueden tener un impacto que vaya mucho más allá de una sola universidad, es importante para los docentes formular claramente las ideas que sostienen su enfoque.

Como parte de la formulación de un plan consciente para la enseñanza de la resolución de conflictos, los docentes debieran evaluar en forma realista las barreras potenciales y las estrategias para una ejecución exitosa. Esta evaluación servirá para hacer más factible el buen resultado de los esfuerzos por incluir la resolución de conflictos en los programas de formación profesional y también puede tener importante influencia en la manera en que se integra la resolución de conflictos a la educación. Una cuidadosa documentación de los esfuerzos iniciales aportará una fuente importante para compartir ideas sobre la resolución de conflictos con colegas de otras instituciones.

Finalmente, dado el tiempo que invariablemente transcurre entre la gestación de una idea y su efectiva ejecución, la planificación cuidadosa se vuelve un componente crucial. Detallar los pasos a dar, cuándo se darán y quién es responsable por qué acciones, puede definir el vínculo necesario entre la planificación y la ejecución y puede servir como un importante apoyo para lograr el buen funcionamiento de un programa nuevo.

Las experiencias de las once universidades que participaron en el Proyecto de Formación Docente para la Resolución de Conflictos en Estados Unidos, han reflejado tanto la importancia de la planificación, como la manera en que las circunstancias determinan opciones acerca del diseño de cursos y unidades. Algunos equipos docentes han podido incorporar la resolución de conflictos en los cursos del siguiente semestre. Otros, han planeado

introducir el material de resolución de conflictos en el siguiente año académico. Algunos lo incorporaron en cursos existentes. Por ejemplo, un docente incorporó un módulo de resolución de conflictos de dos semanas en el curso de Bases Psicológicas de la Asesoría en las Escuelas. Otro lo integró en un curso de Disciplina y Conducción de la Clase para el Docente en Servicio, que combinó veinticinco horas sobre técnicas.

Bibliografía

Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores. Kathryn Girad / Susan J. Koch , Editorial Granica, Buenos Aires 1997.

La zanahoria. Manual de educación en derechos humanos para maestros y maestras de preescolar y primario. Amnistía Internacional Sección Mexicana, Querétaro 1997.

Taller de resolución de conflictos. Serpaj Nicaragua, Managua 1993.

Taller sobre resolución de conflictos (Diseñado por Paco Gascón y Rafael Grasa, sistematizado por Greta Papadimitriou y María de Los Angeles Alba, Aguascalientes, México 1998).

Exploración de la dinámica del poder en la resolución de conflictos

Susan J. Koch. Serie "Los derechos humanos llegan a la escuela" Red de Apoyo por la Justicia y la Paz. Caracas, 1999.

Como lo sabe todo el que tenga experiencia en la resolución de conflictos, la importancia del poder –quién lo tiene, quién no y cómo afecta los procesos de resolución de conflictos– es uno de los conceptos fundamentales en la teoría y la práctica de la resolución de conflictos. Tener conciencia de las fuentes de poder y las maneras en que el poder influye en los procesos de resolución de conflictos es crucial para los individuos que trabajan como educadores, negociadores y mediadores. El objetivo de este apéndice es analizar la dinámica del poder en los procesos de resolución de conflictos y sugerir pasos que se pueden dar para reducir los efectos negativos potenciales del poder sobre los procesos de resolución de conflictos.

Comprender el poder en el conflicto

Al igual que la palabra conflicto, el término poder generalmente provoca una cantidad de asociaciones comunes, tales como jugadas de poder, política de poder, dominación de alguien o algo, fuente de poder, tácticas de mano dura, autoridad e influencia. A menudo se equipara poder con coerción, injusticia y fuerza. También, al igual que lo que sucede con conflicto, este término expresa la creencia de que el poder generalmente es negativo y a menudo significa que un individuo domina a otro. Hocker y Wilmot (1991) proponen otra orientación hacia el poder: poder junto con los demás. Se predica este punto de vista basado en los siguientes supuestos:

1. El poder está presente en toda interacción.

2. El poder no es positivo ni negativo, simplemente es.

3. El poder es producto de relaciones interpersonales, no de los individuos involucrados en ellas.

4. La gente busca equilibrar el poder, ya sea productiva o destructivamente.

5. El equilibrio de poder productivo puede darse expandiendo las fuentes de poder.

6. Es necesario un equilibrio relativo de poder para un manejo productivo del conflicto.

Esta visión, que es más compatible con una interpretación del conflicto como una oportunidad de crecimiento, contrasta con una imagen estrecha del poder. El poder no tiene por qué ser equiparado con la posibilidad de hacer daño; también puede significar la capacidad de influir en las decisiones de los demás, de maneras que sean positivas para las dos partes. Este enfoque es compatible con aquello a lo que nos referimos en la resolución de conflictos como el enfoque integrador o en el que todos ganan. Cuando las partes adoptan una postura en la que todos son ganadores, es menos probable que usen el poder en beneficio de uno y es más probable que creen maneras de satisfacer las necesidades de todas las partes.

Fuentes de poder

Todo individuo que participa en un conflicto tiene poder. Pero a menudo sólo se reconocen las fuentes más obvias de poder: dinero, gran tamaño físico, saber cómo manejar un ordenador, por ejemplo. Una de las cuestiones clave para el educador en resolución de conflictos es ser capaz de reconocer todas las fuentes de poder y todos los que tienen poder en una situación de conflicto dada.

Para complicar más la cuestión, una fuente particular de poder equivale a poder real

sólo si los demás participantes en un conflicto dado la ven como valiosa. (Por ejemplo, alguien que es experto en basket probablemente no sea poderoso si intenta ingresar a la banda de música de una escuela. El director de la banda no valorará que sea bueno en el basket). Dicho de otro modo, el poder no es un atributo que la gente posea, como cuando se dice. "Ella es una persona poderosa". Más bien el poder es un producto de relaciones sociales. El poder no puede existir a menos que alguien valore un atributo particular.

Los investigadores de conflictos clasifican las fuentes de poder de distintas maneras. Mayer (1987) presenta las siguientes:

1. Autoridad formal. El poder derivado de una posición formal (un puesto público, el rol de padre, un puesto administrativo en una escuela).

2. Poder basado en los conocimientos o la información. El poder derivado del conocimiento en determinada área o de la posesión de información que otros no tienen.

3. Poder asociativo. El poder derivado de los vínculos con personas poderosas (el amigo del patrón, el compañero de golf del director).

4. Poder basado en los recursos. Poder derivado del control de recursos valorados, como el dinero, materiales, etc.; también puede ser producto de la capacidad de negar tales recursos a los demás.

5. Poder de procedimiento. Control sobre los procedimientos por los que se toman decisiones (secretaria de una escuela o una oficina, persona que confecciona el temario de una reunión).

6. Poder de sanción. Poder derivado de la capacidad (o la capacidad percibida) de hacer daño o de impedir a otra persona dar respuesta a sus propios intereses.

7. Poder de molestar Poder derivado de la capacidad de causar incomodidad, a veces se manifiesta por mensajes verbales, pero a menudo no verbales, de desinterés, falta de respeto o desacuerdo.

8. Poder habitual. Poder derivado del *status quo* ("No podemos cambiarlo porque las cosas siempre han sido así").

9. Poder moral. Poder que surge de apelar a valores comunes a mucha gente; a menudo es el resultado de la convicción de que uno está en lo cierto.

10. Poder personal. Poder derivado de atributos personales que a menudo magnifican otras fuentes de poder, signado por la confianza en uno mismo, la decisión, la resistencia, capacidad de comunicación, etc.

En la mayoría de las instancias, los individuos tienen varias de estas fuentes de poder a su disposición. Un participante es más efectivo en un conflicto cuanto más ha desarrollado varias fuentes de poder y es capaz de reconocer cuándo usar cada una (Hocker y Wilmot, 1991). Además, la gente a menudo se relaciona con otra para lograr más poder formando coaliciones (Van de Vliert, 1981). Cualquiera que haya dicho "mejor que no me pegues, porque si lo haces, mi hermana te pegará a ti", comprende el valor de las coaliciones. Una parte importante del análisis de cualquier conflicto es comprender qué clases de poder están al alcance de la gente y qué individuos están usando varios tipos de poder.

Equilibrar el poder

Además de reconocer las fuentes y quiénes tienen varios tipos de poder, los negociadores y mediadores a menudo tienen que actuar para lograr un equilibrio de poder. Es necesario un equilibrio relativo de poder para una resolución productiva de conflictos.

Si no se toma en cuenta o se ignora la cuestión del equilibrio de poder, es difícil avanzar hacia una solución; las partes están demasiado ocupadas tratando de conservar el poder que creen tener, o tratando de conseguir más poder. La gente que tiene siempre mayor po-der corre el riesgo de corromperse, aislarse y centrarse en sí misma. La gente que se siente impotente tiende a recurrir a la apatía, la agresión y la violencia. En ambos casos, la actividad resultante no es productiva para ninguna de las partes ni para el proceso de resolución de conflictos. Equilibrar el poder en forma productiva e intencional generalmente es preferible a equilibrar el poder en forma destructiva (con gritos, insultos, sabotaje) como se da a menudo.

En situaciones de conflicto, hay tres acciones que podemos concretar para equilibrar

él poder en forma productiva e intencional: contención, potenciación y trascendencia.

Las partes con gran poder pueden contener su poder, negándose a usar la fuente de poder que tienen. Por ejemplo, un adolescente físicamente más grande, puede elegir no golpear a un compañero de clase más pequeño; el director puede elegir no sancionar a un estudiante; un padre puede elegir no enviar a la hija a su cuarto; un docente puede elegir no impedirle a un niño salir al recreo. Si en el pasado se veían estas acciones como lo esperado o típico, la contención puede cambiar la espiral descendente de los eventos que se dio muchas veces en el pasado.

Una persona con gran poder también puede cambiar a una relación más dependiente con una parte en disputa. Esto llevará el poder hacia el equilibrio e incrementará la naturaleza de colaboración de sus interacciones. Por ejemplo, una persona en la oficina puede tener mayores conocimientos de computación, lo que la coloca en una situación de mayor poder a los ojos de los demás. La experta en computación puede pedir a otro empleado que la ayude a mejorar sus aptitudes para entrevistar. Así ella se hace dependiente de ese experto en entrevistas.

Potenciar es la segunda manera de equilibrar el poder. Potenciar es algo que podemos hacer para nosotros mismos o para los demás, o algo que los demás pueden hacer para nosotros. Una manera de dar poder a un individuo con menos poder es darle nuevos conocimien-tos, nuevas relaciones o control de más recursos. Esta es la base del auspicio: se da poder a una persona de menos poder a través de la relación con personas de mayor poder. Otra manera de dar poder es crear estructuras en las que todos tienen la oportunidad de hacerse oír. También se transfiere poder cuando se inviste a un tercero con el poder de intervenir a favor de los menos poderosos. El mediador, por su presencia, a menudo fortalece a los menos poderosos, porque el proceso de mediación si se maneja correctamente asegura que todos puedan decir lo suyo.

Una tercera manera de equilibrar el poder es ir más allá o trascender una estructura de ganadores y perdedores y acordar trabajar para mejorar la relación tanto antes como durante el conflicto. La gente puede acordar (y los mediadores pueden sugerir) conductas que no se permitirán durante las negociaciones (nada de irse durante una discusión, por ejemplo). También pueden acordar que si se da un desequilibrio importante de poderes, la persona con mayor poder trabajará activamente con la persona de menor poder para alterar el equilibrio de un modo útil (o se puede recurrir a un mediador o consejero externo para alcanzar este objetivo). Esta trascendencia muestra claramente que la relación misma es de primordial importancia y que las partes sinceramente quieren encontrar una solución que sea positiva para ambas.

Una característica positiva de la trascendencia, que se puede observar comúnmente en las amistades sólidas, es que la persona transitoriamente necesitada o más débil en la relación puede recurrir a reclamar más tiempo, espacio, dinero, capacitación, empatía u otros recursos con la confianza de que esta acción no sólo equilibrará finalmente los poderes sino que además será comprendida por la otra parte. Esta es la gestión de paz interpersonal en su mejor expresión.

Existan en una relación de amistad, una familia, el plantel docente en una escuela o el de una repartición oficial, los desequilibrios de poder que duran mucho tiempo dañan las relaciones y hacen difícil la resolución de conflictos. Tener conciencia de las fuentes de poder, cómo afecta el poder los procesos de resolución de conflictos y las maneras en que se puede equilibrar el poder, son componentes cruciales en la capacitación para la resolución de conflictos.

Bibliografía

Hocker J. y Wilmot W. (1991) *Interpersonal conflict* (3a. ed.) Dubuque, IA: W.C. Brown.

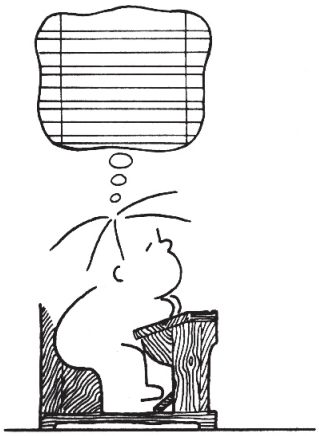
Mayer, B. (1987) "The dynamics of power in mediation and negotiation". *Mediation Quarterly*, pp. 296-305.

Van de Vliert, E. (setiembre de 1981) "Siding and other reactions to a conflict". *Journal of Conflict Resolution,* pp. 410-418.

Resolución de conflictos

Módulos de Educación Cívica y Derechos Humanos, nº 5. Departamento de Ciencias de la Educación. Instituto Interamericano de Derechos Humanos/Universidad José Simeón Cañas, Guatemala.

Carta al maestro y a la maestra



Estimado(a) Colega:

Este material didáctico que ponemos en sus manos está dirigido a los docentes que trabajan en el nivel de Educación Media de nuestro país y que están interesados en ampliar y complementar los contenidos programáticos en Educación Cívica y Derechos Humanos. El material comprende un conjunto de módulos que pueden ser incorporados en las asignaturas de Estudios Sociales, Educación Estética, Biología y Letras. Nuestro propósito principal es apoyarlos en el desarrollo normal de sus clases, promoviendo nuevas metodología que contribuyan a la motivación, conocimiento, participación y reflexión de los estudiantes en torno a su formación integral y a su compromiso con la sociedad. Este material didáctico ha sido elaborado en forma de Módulos, divididos en Unidades de Trabajo, las que pueden ser desarrolladas en una o dos horas/clases. Han sido diseñadas de la manera siguiente:

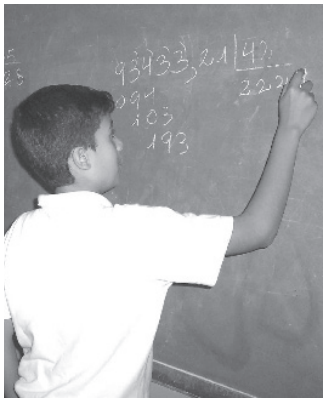
1. La formulación de la idea central del tema;
2. La actividad motivadora para iniciar la discusión del tema;
3. La información específica para compartir con los alumnos;
4. Las actividades prácticas que permitan contextualizar, interiorizar y aplicar los contenidos estudiados en la sesión;
5. Vocabulario nuevo que ayude a una mejor comprensión de los conceptos aprendidos.

Los docentes deben sentirse en libertad de aplicar todas las actividades presentadas en cada unidad, seleccionar las que a su juicio consideren adecuadas a su realidad educativa e incluir otras producto de su investigación y de su propia iniciativa.

Consideramos que estos materiales habrán logrado su propósito cuando:

- El educador y el educando se motiven y sensibilicen en la formación cívica y los Derechos Humanos.
- Conozcan y apliquen los conocimientos dentro de su participación y responsabilidad ciudadana. Manifiesten cambios de actitud promoviendo una vivencia social más justa, fraterna y humana. En ningún momento estos materiales deben ser considerados como totalmente acabados, sino todo lo contrario: deben ser enriquecidos por usted y otros maestros, recogiendo los aportes de su práctica educativa en relación con sus estudiantes. También estamos abiertos a las sugerencias que resulten de la práctica y la aplicación de las metodologías propuestas en este modulo. De esta manera, usted y nosotros continuaremos en la búsqueda de una educación para la paz y la democracia.

Sus compañeros docentes.
Equipo ED-UCA.



Los Módulos de educación cívica y derechos humanos han sido concebidos con el propósito de facilitar y apoyar las acciones educativas que realizan los educadores y los estudiantes de secundaria de El Salvador.

(…)

Se han preparado estos materiales, convencidos de que el fortalecimiento de la moderna democracia requiere, indiscutiblemente, del soporte técnico y práctico de la educación. Ahora, más que nunca, se ha hecho evidente la necesidad de establecer una relación permanente entre la educación y las expectativas de transformación social que requieren los países con miras a la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo y la equidad. Quienes estamos interesados en difundir los valores democráticos e incidir en la formación cultural de nuestros países como mecanismos para el establecimiento de la paz, sabemos perfectamente que el sujeto de la educación, el sujeto del aprendizaje, es a su vez el sujeto del desarrollo y la democracia. Por lo tanto, contribuir en la difusión y promoción de los principios fundamentales es una obligación ineludible de la educación.

Presentamos estos materiales como una contribución del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, de su Centro de Recursos Educativos y del Departamento de Educación de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas al Decenio de la Educación en Derechos Humanos, establecido por la Asamblea General de Naciones Unidas para el período 1995-2004.

Objetivo general

Educar en y para la convivencia pacífica y solidaria con los alumnos de educación media, a fin de crear un ambiente de paz, armonía y fraternidad en sus centros de estudio, sus familias y sus respectivas comunidades.

Objetivos específicos

1. Estudiar y profundizar en las raíces de los conflictos sociales y sus consecuencias, con el fin de comprender la responsabilidad que todos los ciudadanos tenemos en la construcción de una sociedad más justa, fraterna y humana.
2. Analizar y poner en práctica conductas y actitudes que contribuyan a la resolución de conflictos en diferentes situaciones.
3. Establecer un sentido de comunidad en el salón de clase, para reducir los conflictos y poder responder creativamente, de manera constructiva y no violenta ante ellos.

Construyendo la paz

Idea central

Que los alumnos y alumnas estudien y analicen los elementos de la paz, tanto positiva como negativa, permitiéndoles hacer de la paz una forma de vida, que conlleve a la construcción de una sociedad más justa y humana.

Para iniciar el tema…

El maestro o maestra puede comenzar por preguntar a sus alumnos qué entienden por PAZ y qué otras palabras o imágenes les sugiere ese término. Algunas preguntas para iniciar la discusión serían:

- ¿Cuándo hay paz?
- ¿Cómo vive la gente cuando hay paz?

La paz puede y debe aprenderse.
La búsqueda de la paz es una tarea inacabada y seguramente inacabable. Por ello, la educación para la paz no es un lujo, sino una necesidad, un "derecho-deber" del educador (Jares, 1991, p.7).

Sería bueno reforzar…

Definir el concepto "paz" no resulta fácil. Generalmente lo concebimos desde dos puntos de vista:

1. **La paz negativa** pone el énfasis en la mera ausencia de la guerra. La paz sería simplemente "no guerra". Desde esta óptica se ve la necesidad de contar con un aparato militar que garantice el orden, disuada al enemigo y asegure la defensa del territorio. La paz es algo que sólo puede establecerse mediante la preparación y el fortalecimiento de los ejércitos. Consiste tan sólo en evitar los conflictos armados en el territorio propio. Recuérdese

la frase célebre: "Si quieres la paz, prepárate para la guerra".

2. **La paz positiva** equivale a armonía social, justicia, igualdad y eliminación de la violencia estructural. El concepto de violencia estructural alude a las formas de opresión y violencia generadas por las estructuras, es decir, al tipo de desigualdad en las relaciones entre personas, grupos y sociedades que impide a los individuos satisfacer sus necesidades fundamentales, espirituales y materiales. Entonces, la paz no es sólo lo contrario de la guerra, sino también la ausencia de la violencia directa y estructural, la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza.

Para entender mejor la diferencia entre violencia directa y violencia estructural, veamos dos situaciones:

En el siglo XX han muerto ya más de 100 millones de personas mediante el uso de armas. No ha existido ni un solo día de "no guerra". Desde la Segunda Guerra Mundial, la humanidad ha vivido más de 150 conflictos bélicos en su mayoría en el hemisferio sur y, entre ellos, guerras de muchos añoa de duración Esta es la **violencia directa**.

Existe otro tipo de violencia que es más grave aún: la **violencia estructural**, generada por estructuras injustas de poder, produce situaciones de hambre (500 millones de personas enfermas por malnutrición aquejadas por analfabetismo, falta de atención médica, desempleo, discriminación y explotación de la mujer y niños, racismo, genocidio, ecocidio, imperialismo). Los gastos militares mundiales sobrepasan la cifra de 1 billón de dólares. Es casi imposible imaginarse todo lo que se podría hacer con tanto dinero para el desarrollo mundial, la salud, la vivienda, la educación, la alimentación ...

Sólo con el dinero de 245 cohetes Trident 11, y existen más de 600, se podría escolarizar a todo el Tercer Mundo durante 10 años (Seminario de Educación para la Paz, 1990, p. 9).

Pero la preparación para la guerra no se ve sólo en hechos tan inconcebibles como estos, sino también a nuestro alrededor: existe el Ministerio de Defensa, pero no existe un Ministerio "de Paz"; los soldados se preparan para la guerra, pero no existe contingente humano que se prepare para la paz; los programas de televisión nos llenan de imágenes violentas, de sangre, de destrucción de buenos y malos; las tiendas está llenas de juguetes y juegos bélicos tanques, aviones de guerra, soldados, máquinas electrónicas; nos enseñan a ser competitivos, egoístas, a la enemistad, al desprecio del otro; el sistema educativo también propicia la competencia, el individualismo. Con todo ello, nos vamos acostumbrando a la violencia. Ante esta realidad, no podemos, ni debemos, quedarnos al margen o pensar que no tenemos responsabilidades. Einstein decía: "La única actitud que no puede tenerse es la de observador ... el destino de la humanidad será el que nosotros le preparemos".

Ambiente de paz

Y el maestro tiene un compromiso desde la escuela: abrir espacios para iniciar un proceso coherente, encaminado a la construcción de la paz. Si definimos la paz como un proceso dinámico de cooperación entre los Estados, los pueblos, los seres humanos, y partimos de que la cooperación debe fundarse en la libertad, la independencia, la igualdad, la justicia y el respeto a los Derechos Humanos, llegamos a la conclusión de que la Educación para la Paz es un proceso de enseñanza que busca fomentar valores distintos a los tradicionalmente validados en nuestras sociedades, un proceso orientado al manejo y solución de las situaciones de conflicto, violencia e injusticia. Para ello, es fundamental crear al interior del aula un espacio que:

- fomente la afirmación y la autoestima de cada una de las personas y del grupo;
- desarrolle el sentimiento de confianza en uno mismo y con los demás, acompañado de ejercitar la capacidad de autocrítica;
- fomente la capacidad de compartir y comunicar ideas y sentimientos; refuerce el sentimiento de grupo y comunidad;
- propicie el análisis y la resolución de problemas y conflictos concretos en forma constructiva;
- promueva la unidad y, a la vez, valore y respete la diversidad entre todos.

Actividades con los alumnos

Por la importancia de la **Educación para la paz**, hemos incluido en el Módulo un Anexo en el que se pueden encontrar actividades y ejemplos concretos de lo que es posible hacer, en y desde el centro educativo, para propiciar un ambiente de paz. En él el maestro encontrará actividades que también son aplicables en las diferentes Unidades del Módulo.

Actividad nº 1

Juego para conocerse "Si yo fuese ..."

Fuente: Cascón y Martín, La alternativa del juego. Vol. 1, p.208.

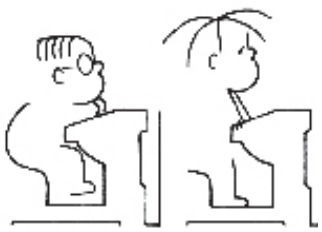
Para favorecer el conocimiento y la afirmación de todos/as los/as participantes en el grupo se propone esta dinámica. Consiste en que cada uno/a exprese con qué aspecto de la realidad se siente más identificado/a y que el grupo vaya reconociendo mediante esto a todas las personas. Cuando los participantes son muchos, se subdividen en pequeños grupos.

El maestro/a llevará tantas tarjetas como alumnos tenga, que llevan escritas las frases: "si yo fuese un animal sería..." "si yo fuese un color sería..." (flor, árbol etc.). Reparte una tarjeta a cada alumno y deja 5 minutos para que cada uno rellene la suya. Cuando todos hayan terminado, el maestro/a recoge las tarjetas, las revuelve y las reparte nuevamente; un alumno comenzará por leer la que tiene y el grupo intentará averiguar a qué compañero/a corresponde, explicando porqué. Así hasta que se hayan leído todas las tarjetas. Después el grupo puede reflexionar sobre lo que han aprendido.

Actividad nº 2

Pintura alternativa

Esta dinámica nos ayuda a introducirnos en el tema de la cooperación en grupo. Se pide que se formen grupos de 6 a 8 alumnos. Cada grupo tiene un papelógrafo y plumones de colores. Los grupos, en silencio, irán haciendo un dibujo que represente su concepto de paz/sociedad en paz y, para ello, cada uno hará un trazo en el papel, dejando que otro compañero/a continúe y así sucesivamente hasta terminar la obra. Los trabajos se expondrán en el aula y, en grupo grande, se analizarán los pensamientos y sentimientos vividos (cooperación, conflicto, subordinación, ...). Se valorarán los obstáculos y la riqueza de la cooperación.



Actividad nº 3

Reflexión sobre la paz

Adaptación de Red de Paz; tomado de: Lederach, 1989, p. 36.

El maestro animará al grupo a reflexionar sobre las formas de construir ambientes de paz en su casa, su aula, su colegio, su barrio, etc. Se puede utilizar la siguiente pregunta motivadora:

> *¿Qué pueden hacer los jóvenes para fomentar la paz?*

Luego se indicará a los alumnos que expresen sus ideas por medio de dibujos, poemas, canciones, etc.

Actividad nº 4

Red de paz

Esta actividad se puede utilizar como cierre para reforzar el sentimiento de grupo. Los alumnos/as formarán una rueda. Uno/a de ellos/as tiene en su mano un bollo de lana, enrollado un poco en el dedo. Este alumno/a comenzará explicando a los demás compañeros cómo se ha sentido, qué es lo que más le ha gustado del día, etc. Después lanzará el bollo a otro compañero/o y éste/a repetirá el procedimiento hasta que todos hayan participado y formado una red. (No pasar el bollo de lado a lado, sino a puntos opuestos).

Comprendiendo el conflicto

Idea central

Analizar la estructura y dinámica del conflicto, para comprenderlo mejor y aplicar así los mecanismos adecuados para su resolución

Para iniciar el tema...

El maestro/a puede iniciar el tema preguntando a los alumnos qué significa para ellos la palabra conflicto, qué otras palabras o expresiones normalmente se utilizan para refe-

rirse al conflicto y cuáles son los conflictos en los que normalmente se ven envueltos (en la casa, la escuela, la calle, etc.). Partiendo de las ideas que surjan, se irá rescatando la imagen que, en nuestra cultura, existe del conflicto, diferenciándolo de agresividad y violencia (ver Vocabulario al final de esta unidad) .

Ubicado el concepto, se puede continuar diferenciando tipos de conflicto (personal, social, internacional) e identificando elementos comunes y diferentes (para lo que se pueden utilizar ilustraciones de periódico o revistas), aspectos positivos y negativos y las formas cómo normalmente resolvemos dichas situaciones.

Funciones del conflicto	Disfunciones del conflicto
Promueve o refuerza la identidad de los grupos.	Pone en peligro los propios intereses manifiestos.
Refuerza la cohesión interna de tos grupos.	Encierra a personas y grupos en las posturas manifestadas públicamente
Fomenta la conciencia de cosas en común y aproxima a los beligerantes.	Crea la desunión entre quienes necesitan y hasta desean estar unidos.
Establece o mantiene un equilibrio del poder.	Promueve la acción/reacción en lugar de respuestas estudiadas.
Promueve el desarrollo de interacciones útiles con otros.	Pone en peligro el desarrollo de una alianza o coalición
Estimula el desarrollo de sistemas equitativos de prevención manejo y solución de conflictos.	Se intensifica, se acelera y crece evolucionando hasta la violencia trágica.

Fuente: In pursuit of promises. National Center Associates, 1988.

Sería bueno reforzar ...

¿Qué es conflicto?

Entendemos por conflicto toda contradicción, discrepancia, oposición de intereses divergentes, metas opuestas y valores antagónicos. El acontecimiento que lo origina, que lo hace crecer es importante, porque señala el desarrollo de la relación social y el punto en que aumentaron las tensiones. Pero el conflicto en sí mismo no es ni bueno ni malo; lo que hace que se convierta en una fuerza negativa o positiva es la manera de enfrentarlo. La manera en que manejemos y enfrentemos los conflictos hace que sirvan para fortalecer procesos constructivos o para incrementar los aspectos negativos de nuestra vida. Entre las funciones (positivo) y disfunciones (negativo) de los conflictos destacan:

Por naturaleza, el conflicto, sea del tipo que sea, tiene características bastante comunes. Es decir, a menudo comienza, se desarrolla y termina según un modelo más o menos igual. Normalmente el inicio de un conflicto viene motivado por un acontecimiento concreto, la "chispa", la "gota que desborda el vaso", como dice el refrán. Este es un punto donde se reconoce que el conflicto ha estallado. Las partes enfrentadas se reconocen en oposición. Cuando hablan del problema, se refieren a "lo que empezó todo fue...". Pero no es tan sencillo ubicar claramente el comienzo. Por detrás del asunto particular, casi siempre se esconden una serie de diferencias, malentendidos y desacuerdos que se han de descubrir y que forman la base y la estructura más amplia de la relación reñida.

Estructura y dinámica del conflicto

Cuando un conflicto comienza, suele tener una estructura que lo define. Simplificando, esta estructura se compone de la interacción de tres elementos: **las personas, el proceso y el problema** (o las diferencias esenciales). Se piensa que la única causa del conflicto es la incompatibilidad de objetivos o deseos opuestos entre dos o más personas. Sin embargo, cualquiera de estos tres elementos puede ser la causa del mismo.

Las personas

La primera tarea al analizar un conflicto es comprender la magnitud del problema y, para ello, es importante conocer a los involucrados y afectados. Luego hay que ver qué papel desempeñan, cómo se relacionan y qué influencia tienen. En una disputa interpersonal, normalmente sólo hay dos personas implicadas. Sin embargo, un conflicto en la escuela, el barrio, la comunidad, casi siempre enreda a múltiples personas y grupos, incluso si en su origen sólo hubo problema entre dos. De todas formas, es fundamental determinar quiénes están directamente involucrados y quiénes, aunque no lo estén, pueden ejercer influencia en el proceso y el resultado. En segundo lugar, cada una de las personas involucradas en el conflicto tiene sus propios intereses, valores, necesidades y puntos de vista. Todo esto define la postura que la persona adopta ante

el problema y que representa la solución preferida por ella: "Quiero que Juan me pague mis 10 colones"; "No te permito que salgas con mi hermana". En tercer lugar, su perspectiva se forma de acuerdo a cómo le afectó lo sucedido. Cuando explica su postura, mezclará sus sentimientos y los hechos. Es entonces muy importante tener en cuenta que:
1. A menudo, las emociones y los sentimientos dominan sobre la razón.
2. Cada persona tiene su propia perspectiva particular del problema y ninguno lo percibe en su totalidad.

Todo conflicto, a cualquier nivel, se arraiga en dos fenómenos el poder y la estima propia. Las disputas se fundan en la percepción de que la otra persona impide o dificulta la realización de los deseos, intereses o necesidades de uno. Siempre es cuestión de si puedo conseguir lo que deseo. Y el conflicto estalla cuando lo que quiero es incompatible con lo que el otro quiere o hace.

El poder tiene que ver con la influencia mutua. Al analizar un conflicto, hay que detallar las bases y el alcance de influencia de cada uno. Estas bases de influencia vienen de:

- Nivel económico educativo o social
- Acceso a los recursos materiales
- Acceso a las fuentes de información
- Capacidad de controlar/manipular lo que el otro desea.

Si en un conflicto existe un desequilibrio grande de poder entre las partes, es casi imposible un proceso negociado para resolverlo. Quien tiene más poder no querrá negociar con el que tiene menos y entonces será necesario buscar igualar este desequilibrio de influencias entre los contrarios.

Por otra parte, el encontrarnos en oposición con otro nos lleva a una valorización personal: "me ha desafiado y cuestionado". Casi siempre reaccionamos y es natural que nos preguntemos

¿Cómo responderé?

¿Qué pensarán los demás de mí?

¿Cómo mantendré mi dignidad?

Esta reacción nos impulsa a personalizar el conflicto. Es decir, se responde a la persona que nos desafía y no a la que originó la diferencia. Esto siempre intensifica y polariza el conflicto, resultando las posturas cada vez más extremistas. Una vez empezado este proceso, uno ya no puede perder, no puede permitir que el otro gane. Como consecuencia, para defendernos, solemos atacar al otro cuestionando su persona e integridad.

Esto no quiere decir que no haya que mantener la dignidad propia. Lo importante es no personalizar el conflicto: el error es pensar que mantener la dignidad sólo es posible venciendo al otro. La única manera para mantener la dignidad y, a la vez, enfrentar el conflicto sin personalizarlo es separar la persona del problema. Es decir, centrarnos en los puntos concretos que nos separan, evitando el juzgar o menospreciar al otro. El problema debe concebirse como algo que demanda una solución y no como una batalla que se debe ganar.

El proceso

El proceso es la manera cómo el conflicto se desarrolla y la gente trata de resolverlo. Aquí es importante el papel que juega el poder, en el sentido de quién tiene mayor influencia y mayor decisión dentro de la relación establecida entre las partes. Frecuentemente, los conflictos sociales tienen su origen en la falta de participación activa y directa de aquellos que son afectados por las decisiones y soluciones tomadas.

Otro elemento que interfiere en el proceso es la comunicación. La comunicación suele empeorarse en la medida en que sube la intensidad del conflicto; las personas involucradas buscan cada vez más defender su postura, no escuchar al otro y, normalmente, se recurre al insulto, el ataque, a la culpa:

"Es un embustero y mentiroso"

"Es un cobarde"

"Ella empezó todo".

Así, la comunicación se deteriora en una serie de acusaciones personales que poco tienen que ver con los problemas esenciales. A esta situación se suma otra: cada vez se va generalizando más el problema y, por lo tanto, proliferan los conflictos. Ya no es cuestión de un asunto concreto, sino de toda una serie de diferencias mezcladas y confundidas, que nos llevan a un punto de no saber dónde empieza y termina cada una. Por último, las personas en conflicto casi siempre buscan a otras en las

cuales apoyarse. Cuando Juan tiene un problema con María, en lugar de hablar con ella directamente, habla con los amigos de María, manejando los insultos, su propia versión, etc., con lo que se perpetúa la mala información, los estereotipos y la formación de coaliciones que no llevan a ningún resultado positivo.

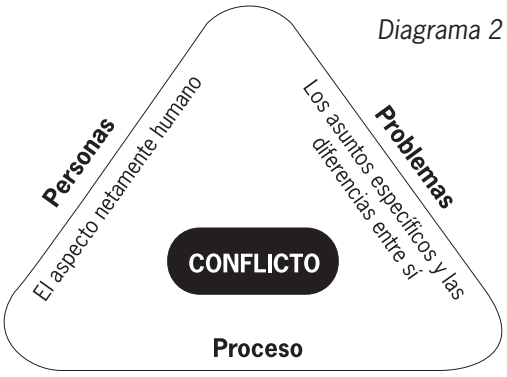
El problema

Como se planteó anteriormente, detrás de un asunto concreto, casi siempre se esconde una serie de diferencias, malos entendidos y desacuerdos. Esto es el problema, es decir, las diferencias esenciales que separan a las personas. Pero, dentro de la dinámica y estructura del problema, es importante diferenciar los aspectos innecesarios o el conflicto innecesario, que se componen de elementos como: mala comunicación, estereotipos, desinformación, percepción equivocada del proceso, y la parte genuina del conflicto o conflicto genuino, que se basa en las diferencias esenciales, en los puntos y asuntos concretos de incompatibilidad, como por ejemplo:

- los distintos intereses, necesidades y deseos de cada una de las partes,
- las diferencias de opiniones sobre el procedimiento a seguir (criterio para la toma de decisiones, a quien corresponde hacer que, etc.),
- los diferentes valores.

Para poder comprender un conflicto, es esencial distinguir estos dos componentes de la dinámica y estructura del mismo, ya que su regulación depende de llegar a la base del problema, a las diferencias esenciales que separan a las partes. El diagrama 2 resume en forma gráfica todo lo anteriormente planteado.

Diagrama 2



1. **Personas:** debemos tomar en cuenta:
   - las emociones y los sentimientos,
   - la necesidad humana de dar explicaciones, justificarse, desahogarse, ser respetado y mantener la dignidad,
   - las percepciones del problema,
   - la forma en que lo sucedido afecta a las personas.
2. **Proceso:** debemos tomar en cuenta:
   - el proceso que el conflicto haya seguido hasta el momento,
   - la necesidad de un proceso que parezca justo a todos los involucrados,
   - la comunicación y el lenguaje que se utilizan,
   - establecer un diálogo basado en la comunicación efectiva.
3. **Problema:** debemos tomar en cuenta:
   - los intereses y las necesidades de cada uno,
   - las diferencias y valores esenciales que los separan,
   - las diferencias de cada uno en cuanto al procedimiento a seguir.

Ello implica:

Aclarar el origen, la estructura y la magnitud del problema:

- Establecer personas involucradas y personas que pueden influir en el resultado del proceso.
- Concretar los asuntos más importantes a tratar.
- Distinguir y separar los intereses y las necesidades de cada una de las partes enfrentadas.

Facilitar y mejorar la comunicación:

- Controlar la dinámica destructiva de hacer generalizaciones,
- de aumentar los problemas y estereotipar a las personas.
- Crear un ambiente de diálogo que busque soluciones positivas y constructivas.

Trabajar sobre los problemas concretos que tienen las partes enfrentadas:

- Distinguir entre personas y problemas, impidiendo llegar a personalizar el problema.
- Centrarse en las preocupaciones y necesidades de cada una de las partes y no en las soluciones.

- Establecer un ambiente de negociación evaluando el poder de cada una de las partes y buscando su equilibrio.

Actividades con los alumnos

Actividad nº 1

Los contenidos de esta Unidad están basados principalmente en Lederach, 1990.

Juego "El teléfono". Cadena de comunicación: eclipse de sol.

El profesor solicitará seis estudiantes voluntarios, para que participen en la cadena de comunicación telefónica enviando los recados sugeridos en la actividad. Al finalizar con la ultima comunicación se comentará el mensaje original enviado por el primer participante y cuál fue el mensaje último que se recibió. ¿Ocurre este tipo de comunicación en la vida diaria?

Acto 1: El director al subdirector

Mañana a las 9 de la mañana tendrá lugar un eclipse de sol, cosa que no sucede todos los días. Se reunirán todos los alumnos en el patio, llevando uniforme de gimnasia. Yo les explicaré el fenómeno. En caso de lluvia, como no se podrá ver nada, envíelos al gimnasio.

Acto 2: El subdirector al profesor de matemáticas

Por orden del director, mañana a las 9 habrá eclipse de sol en el patio. En caso de lluvia, el eclipse tendrá lugar en uniforme dentro del gimnasio, cosa que no sucede todos los días.

Acto 3: El profesor de matemáticas a la profesora de sociales

Por orden del director, en uniforme de gimnasia mañana a las 9 inauguración del eclipse de sol en el gimnasio si llueve, cosa que no sucede todos los días.

Acto 4: La profesora de sociales a la profesora de inglés

Mañana a las 9, el director —en uniforme de gimnasia, cosa que no sucede todos los días— eclipsará al sol en el gimnasio, si hace un buen día, y en el patio, si es que llueve.

Acto 5: La profesora de inglés al profesor de religión

Mañana a las 9, el eclipse del director en uniforme de gimnasia tendrá lugar debido al sol. Si llueve en el gimnasio, cosa que no sucede todos los días, reunión general en el patio.

Acto 6: Conclusión de los alumnos

"Parece que mañana si llueve, el sol eclipsará al director en el gimnasio. ¡Qué lástima que esto no ocurra todos los días!"

Actividad nº 2

Análisis de un conflicto

Los alumnos definirán un conflicto que tengan en la escuela. Puede ser entre ellos, entre alumnos y profesores, alumnos y dirección, etc. Una vez ubicado el conflicto trabajarán, por grupos, sobre el origen y las causas del mismo, las personas implicadas, los intereses de cada una de las partes enfrentadas, el proceso, las reacciones que hasta el momento se han empleado para enfrentarlo y las consecuencias que se han derivado. Toda la clase, una vez expuestos los diferentes puntos de vista, analizará la posibilidad de enfrentarlo en forma positiva.

Actividad nº 3

El doble lenguaje

Analizar con los alumnos las diferentes expresiones utilizadas para una misma realidad. Reflexionar sobre la influencia que los estereotipos tienen a la hora de comprender el conflicto. (Resumen de expresiones utilizadas por la prensa británica para referirse a cada uno de los bandos implicados en la Guerra del Golfo. Cuadro elaborado por el diario británico).

1

Cuadro 1

Ejemplo: La guerra de Irán, apoyada por Estados Unidos y Europa, contra Irak (Medio Oriente). Las informaciones nos comunican:

Los aliados tienen:	*Los Iraquíes tienen*
◗ Ejército de tierra, aire y armada	◗ Maquinaria de guerra
◗ Directivas de información	◗ Censura
◗ Informes de prensa	◗ Propaganda
Los aliados	*Los Iraquíes*
◗ Eliminan	◗ Asesinan
◗ Neutralizan	◗ Destruyen
Los aliados lanzan	*Los Iraquíes lanzan*
◗ Un primer ataque	◗ Ataques furtivos
Los aliados son	*Los Iraquíes son*
◗ Profesionales	◗ Víctimas de un lavado cerebral
◗ "Corazones de león"	◗ "Tigres de papel"
◗ "Caballeros del aire"	◗ "Bastardos de Bagdad"
◗ Leales	◗ Obedientes a ciegas
◗ Valientes	◗ Fanáticos
Los aliados están motivados por	*Los Iraquies están motivados por*
◗ El sentido del deber	◗ El temor a Saddam Hussein (su líder)
Los misiles aliados causan	*Los misiles iraquíes causan:*
◗ Daños colaterales	◗ Víctimas civiles
George Bush es	*Saddam Hussein es*
◗ Un salvador	◗ Un demente

La comunicación efectiva

Comunicarse es muy similar a conmoverse…
ésta es la mejor manera se avanzar juntos.
Eduardo Galeano

Idea central

Conocer y analizar la destreza de la comunicación como base fundamental para ayudar a evitar conflictos o superarlos.

Para iniciar el tema...

Se recomienda iniciar el tema con una dinámica en la que se aprecien diferentes elementos que intervienen en una buena comunicación (véase: Vargas y Bustillos, 1984, p. 4.14)

Se piden dos voluntarios: uno de ellos irá a la pizarra y al otro le entregaremos un dibujo sencilla que sólo él podrá ver. En un primer momento, quien tiene el dibujo describirá la figura que está en la hoja sin volverse hacia la pizarra. El que está en la pizarra debe tratar de dibujar lo que le están describiendo. **No se pueden hacer preguntas.**

En una segunda fase, o con nuevos voluntarios colocados en la misma forma, se repite la descripción del dibujo sólo que ahora Sí se pueden hacer preguntas. Por último, se puede repetir el ejercicio pudiendo hacer preguntas y el que describe puede mirar a la pizarra y ayudar al que dibuja. Al finalizar la actividad se preguntará:

¿Qué nos facilita la realización de este dibujo? ¿Por qué?

Sería bueno reforzar ...

Saber comunicarse y, sobre todo, saber escuchar son habilidades indispensables para vivir en armonía y poder manejar un conflicto cuando éste surja. La mala comunicación está generalmente en la base de muchos conflictos y en la imposibilidad de poder trabajar en grupo. Por ello, es fundamental que estén abiertos, dentro del grupo, el mayor número de canales de comunicación posibles, para transmitir sentimientos, sensaciones e información de modo más eficiente posible y con mínimas interferencias.

Vamos a ver los elementos que intervienen en la comunicación.

Para que exista comunicación son necesarias, por lo menos, dos personas. A una la llamaremos **emisor,** de quien parte la información, y a la otra **receptor**, quien la recibe. Cuando el receptor reacciona ante lo que el emisor le dice y responde, se convierte entonces en emisor y el otro pasa a ser receptor, y así sucesivamente. Es entonces cuando hablamos de **retroalimentación**. El contenido de la comunicación es el mensaje, la forma cómo lo decimos es el **código**, y el medio que utilizamos para comunicarnos, el **canal** (teléfono, carta, radio...).

El **código** es la forma de emitir una información y aunque el que más frecuentemente utilizamos es el lenguaje oral, no es el único.

Existen otros códigos como los gestos, el lenguaje por señas (lenguaje de sordomudos, comunicación entre miembros de una mara), los símbolos (la escritura es un símbolo), las señales (de tránsito, por ejemplo) e, incluso, fenómenos corporales involuntarios, como el sudor, temblor (que revelan miedo, por ejemplo).

Por medio de la **retroalimentación** se facilita información al otro de cómo son percibidos, entendidos y vividos sus comportamientos. En consecuencia, la retroalimentación hace saber al otro lo que uno piensa y siente acerca de sí mismo. La retroalimentación puede ser consciente (asentir) o inconsciente (adormecerse); con palabras ("no") o sin ellas (abandonar la sala); formal (cuestionario) o informal (aplausos), etc. De manera esquemática se pueden observar en el diagrama 3 los elementos que intervienen en la comunicación.

Por último, algunas de las características más significativas o reglas básicas de la retroalimentación son:

Descriptiva

Que implica no entrar a valorar, interpretar o buscar motivos. Al abstenerse de hacer valoraciones morales, disminuye en el otro el impulso a defenderse y rechazar la información ofrecida.

Concreta

Es lo enteramente opuesto a general. Si le decimos a alguien que es dominante o intransigente, tal vez le ayudemos menos que si nos referimos al hecho concreto.

Útil

Ha de referirse a modos de comportamiento que el receptor sea capaz de modificar; en caso contrario, lo que conseguimos es aumentar la frustración.

Oportuna

Normalmente la retroalimentación es más eficaz cuanto más breve es el tiempo que transcurre entre el comportamiento y la información.

Existen diferentes maneras de ayudar a realizar esta tarea (ver cuadro 2)

Es importante realizar más de una jornada sobre la comunicación efectiva pues ayuda a los alumnos a sentar una base importante para el desarrollo de otros procesos de resolución de conflictos.

Cuadro 2

Técnicas	Propósito	Ejemplos
1. Aclarar	Descubrir nuevos datos. Entender mas el fondo de la cuestión	"Podría clarificar esto, no lo entendí bien"
2. Parafrasear	Mostrar tu comprensión Comunicar escuchas. Ayudarle a entender mejor su situacion.	'Entonces tu idea es ..." 'Lo que dices es que ...'"
3. Animar	Comunicar tu interés Animar a que se exprese. Mostrar simpatía	"Entiendo que ..." "Sí claro..."
4. Reflejar	Enfocar lo dicho por el otro.	"Veo que te sientes ..."
5. Resumir	Ayudar a entender la situación	"Los puntos mas importantes son .. ."

Fuente: Confederación de Asociaciones Cooperativas de El Salvador, (COACES)

Actividades con los alumnos

Actividad nº 1

Enfoque de valores

Fuente: Cascón y Martín, 1990, p. 209.

Se trata de establecer un espacio de escucha centrado en cada uno/a de los participantes y lograr la escucha activa de cada miembro del grupo, aprendiendo a comprender su punto de vista.

Los alumnos se dividen en grupos de tres para discutir sobre un tema elegido entre todos (los amigos, los maestros, las maras, los exámenes, etc.). En el grupo, cada uno tiene la palabra por tres minutos, pudiendo hacerse más de una "ronda", según el tiempo. Se puede nombrar un observador que haga cumplir las reglas. En la evaluación, se prestará especial atención a las reglas y a cómo se sintieron los participantes, más que al tema. Las reglas son:

1. **Regla del foco:** cada persona debe ser protagonista durante tres minutos.

2. **Regla de la aceptación:** debe ser receptor de la persona foco (afirmaciones con la cabeza, sonrisas, gestos, etc. ayudan a lograr la comunicación). Si no está de acuerdo con lo que dice, no muestre de ningún modo su inconformidad; tendrá ocasión de hacerlo después.

3. **Regla de la comprensión:** intente comprender lo que le dicen. Debe preguntar lo que sea preciso para entender mejor, pero sin mostrar ningún sentimiento o actitud negativa en su pregunta.

Actividad nº 2
El cuento del lobo
Adaptación de los autores

Actividad utilizada para entender puntos de vista diferentes, reflexionar sobre nuestra forma de emitir y/o tener opiniones a raíz de manejar una o todas las versiones posibles y analizar la necesidad de tener criterio propio.

Se trata de comprender la necesidad de conocer el punto de vista del otro, de valorar los "hechos" con todas las opiniones posibles para poder tener criterio, opinión propia y no ser manipulados.

El maestro o maestra preguntará al grupo si conocen el cuento de Caperucita Roja y pide a un alumno/a que se lo cuente a los demás. A continuación se les pide que digan cómo son, para ellos, Caperucita y el Lobo y se van anotando las respuestas en la pizarra. Después se lee el cuento del lobo y se vuelve a pedir a los alumnos que expresen cómo les parecen ahora Caperucita y el Lobo; los resultados se anotan en la pizarra a la par de los primeros comentarios.

El cuento del lobo

El bosque era mi hogar. Yo vivía allí y me gustaba mucho. Siempre trataba de mantenerlo ordenado y limpio…

Un día soleado, mientras estaba recogiendo las basuras dejadas por unos excursionistas, sentí pasos. Me escondí detrás de un árbol y ví venir una niña vestida en forma muy divertida: toda de rojo y su cabeza cubierta, como si no quisiera que la vieran. Andaba feliz y comenzó a cortar las flores de nuestro bosque, sin pedir permiso a nadie; quizás ni se le ocurrió que estas flores no le pertenecían. Naturalmente, me puse a investigar. Le pregunté quién era, de dónde venía, a dónde iba, a lo que ella me contestó, cantando y bailando, que iba a casa de su abuelita con una canasta para el almuerzo. Me pareció una persona honesta, pero estaba en mi bosque, cortando flores. De repente, sin ningún remordimiento, mató a un zancudo que volaba libremente, pues también el bosque era de él. Así que decidí darle una lección y enseñarle lo serio que es meterse en el bosque sin anunciarse antes y comenzar a maltratar a sus habitantes.

La dejé seguir su camino y corrí a la casa de la abuelita. Cuando llegué me abrió la puerta una simpática viejecita; le expliqué la situación y ella estuvo de acuerdo en que su nieta merecía una lección. La abuelita aceptó permanecer fuera de vista hasta que yo la llamara y se escondió debajo de la cama.

Cuando llegó la niña la invité a entrar al dormitorio donde estaba yo, acostado, vestido con la ropa de la abuelita. La niña llegó, sonrojada, y me dijo algo desagradable acerca de mis grandes orejas. He sido insultado antes, así que traté de ser amable y le dije que mis grandes orejas eran para oírla mejor. Ahora bien, me agradaba la niña y traté de prestarle atención, pero ella hizo otra observación insultante acerca de mis ojos saltones. Ustedes comprenderán que empecé a sentirme enojado. La niña tenía bonita apariencia, pero empezaba a serme antipática. Sin embargo, seguí la política de poner la otra mejilla y le dije que mis ojos me ayudaban para verla mejor. Pero su siguiente insulto sí me encolerizó. Siempre he tenido problemas con mis grandes y feos dientes y esa niña hizo un comentario realmente grosero. Sé que debí haberme controlado, pero salté de la cama y le gruñí, enseñándole toda mi dentadura y diciéndole que eran así de grandes para comerla mejor.

Ahora, sean ustedes serios: ningún lobo puede comerse a una niña. Todo el mundo lo sabe. Pero esa niña loca empezó a correr por toda la habitación gritando y yo corrí detrás de ella tratando de calmarla. Como tenía puesta la ropa de la abuelita y me molestaba para correr, me la quité, pero fue mucho peor. La niña gritó aún más. De repente, la puerta se abrió y apareció un leñador con un hacha enorme y afilada. Yo lo miré y comprendí que corrí peligro, así que salté por la ventana y escapé.

Me gustaría decirles que éste es el final de la historia, pero desgraciadamente no es así. La abuelita jamás contó mi parte de la historia y no pasó mucho tiempo sin que se corriera la voz de que yo era un lobo malo y peligroso. Todo el mundo comenzó a evitarme.

No sé qué le pasaría esa niña antipática y vestida en forma tan rara, pero sí les puedo decir que yo nunca más pude ser feliz.

Actividad nº 3

Expresiones

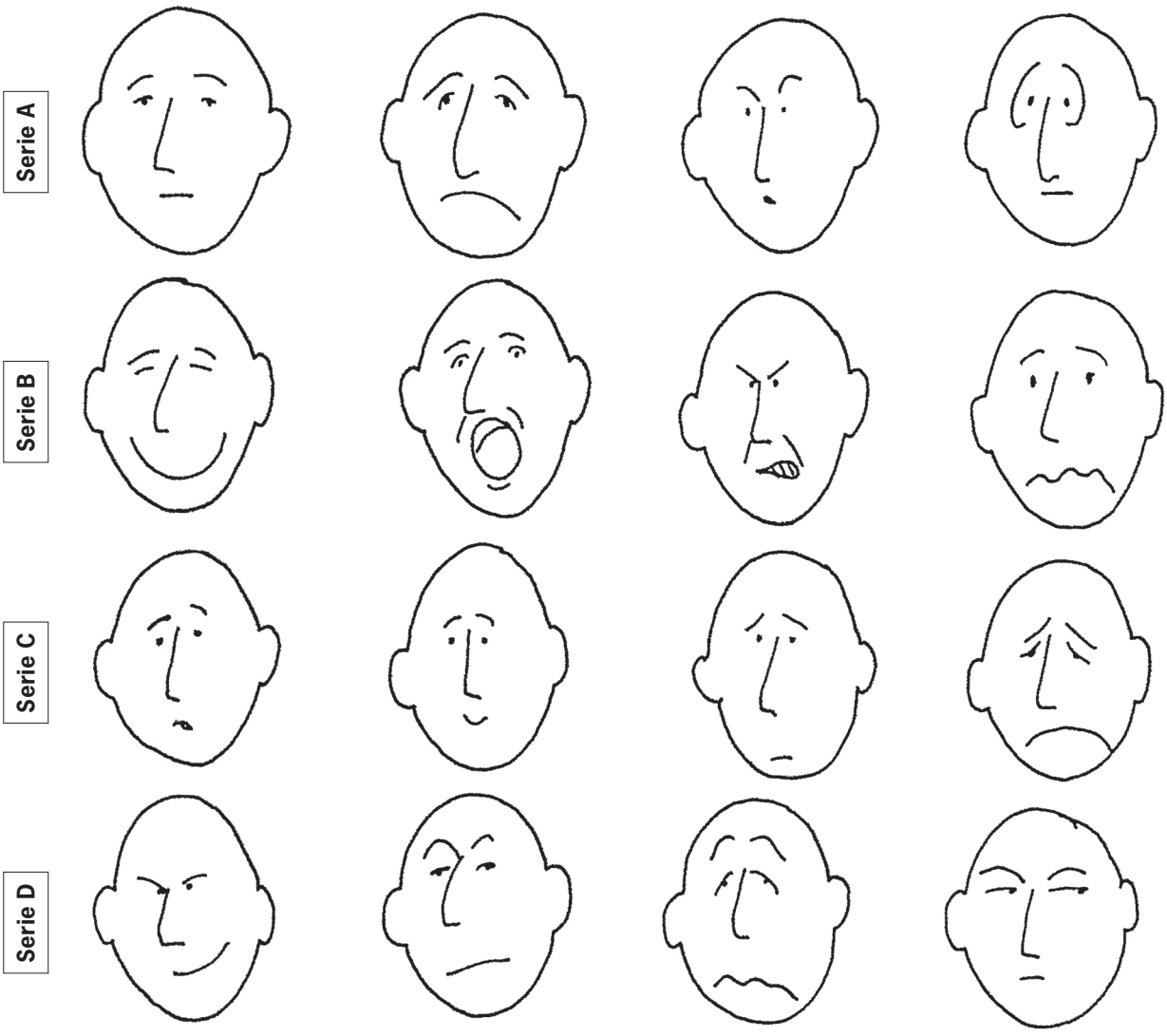
Fuente: Vargas y Bustillos, 1984.

El maestro/a dibujará en la pizarra o en un papel grande las series de expresiones que aparecen en esta página. Se analiza una serie por vez y se pide a los participantes que vayan diciendo las características de las expresiones de las caras.

Si el grupo es muy numeroso se pueden formar cuatro sub-grupos a fin de que cada uno analice una serie de expresiones.

Sobre cada expresión se discute la interpretación que cada individuo le da.

La discusión posterior se centrará sobre la manera en que nos comunicamos mediante nuestros cuerpos, en este caso, la expresión de la cara. Las expresiones pueden ser interpretadas de diferentes maneras y esa interpretación que cada uno tiene se relaciona con su vida personal, con el medio donde vive.



Habilidades y estrategias para regular el conflicto

Idea central

Desarrollar habilidades y estrategias que ayuden a intervenir constructivamente en la regulación de un conflicto.

Para iniciar el tema...

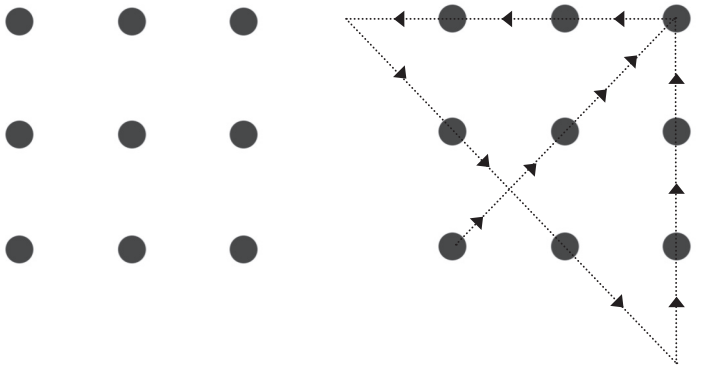
Se sugiere iniciar el tema con la dinámica de "los nueve puntos", que consiste en dibujar en la pizarra o en un papelógrafo nueve puntos que forman un cuadrado, como en la figura, y luego dar las siguientes indicaciones: "Traten de unir estos nueve puntos con sólo cuatro líneas rectas, sin levantar el lápiz del papel. Cada punto sólo puede ser tocado una vez. No está permitido volver sobre la misma línea".

Los alumnos pueden realizar el ejercicio en su propio cuaderno o directamente, llamándolos a que pasen adelante para tratar sus soluciones sobre el dibujo muestra.

Tras un tiempo apropiado, y si nadie dio con la solución, el profesor puede mostrarla y se pasa a la reflexión sobre la actividad.

La idea básica es que nos "encuadramos" nosotros mismos con facilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas y, en consecuencia, no somos capaces de innovar soluciones, descubrir facetas del asunto y ser creativos frente a los problemas (Fuente: Antons, 1986, p. 66).

Antes **Después**



Sería bueno reforzar...

En la unidad anterior hemos visto las principales características en la dinámica del conflicto. En esta parte, el objetivo fundamental es intervenir constructivamente en su regulación. Partimos de que no buscamos evitar ni eliminar el conflicto, sino detallar maneras de regularlo y convertirlo en una fuerza constructiva.

Las estrategias que a continuación presentamos sirven no sólo como herramientas básicas para intervenir en un conflicto mediante un proceso formal (negociación o mediación, que veremos más adelante), sino que representan un recurso amplio para mejorar la manera en que participamos y llevamos a cabo nuestras propias disputas a nivel personal.

Saber escuchar

Hay un refrán que dice: "Quien mal oye, mal responde". Escuchar es una habilidad indispensable para regular el conflicto y, en muchos casos, será la más importante.

¿Por qué escuchar es tan indispensable para resolver un conflicto?:

1. Porque no podemos entender la causa del mismo sin escuchar a los que lo están padeciendo.

2. Porque la gente no confía en personas que no tienen capacidad de escuchar y entender. Sólo se podrá ayudar a solucionar un conflicto, cuando se posea la confianza de los implicados y la única manera de conseguirla es escuchando.

3. Porque en medio de los conflictos, los sentimientos y las emociones a menudo dominan sobre la razón y la lógica. Cuando se escucha, se da lugar a que la persona se exprese y puedan aflorar sus sentimientos. El mismo hecho de escucharse a sí mismo permite que la persona reconsidere la situación y esto puede ayudarle a tener una perspectiva más racional del problema.

Para ello es necesario tener en cuenta algunos aspectos. En primer lugar, partir del hecho de que comunicarse con los demás, escuchar a los demás, significa tratar de:

1. Crear un ambiente en el que la gente pueda expresarse libremente.

2. Establecer confianza mutua.

3. Comunicar verdadero interés en el otro y su perspectiva, a pesar de sus valores, palabras de enojo o comportamiento.

4. Entender el problema desde la perspectiva del otro y poder comunicarle claramente que lo entendemos.

5. Desarrollar la capacidad de identificar y resumir los aspectos más importantes del problema, en términos de puntos concretos y no de personalismos ni de críticas.

Así entendido, escuchar se convierte en un hecho activo y no pasivo. Existen diferentes maneras de "comunicar" al otro que se le está escuchando y entendiendo. Una de ellas es el aspecto físico. N os referimos a la manera de comportarnos físicamente. No es lo mismo estar mirando a los ojos de la persona, asintiendo con la cabeza, sonriendo, etc., que estar mirando para todos lados, bostezando y con cara enojada.

Otra forma que ayuda y que es una de las maneras más eficientes de comprender y comunicar que se esta escuchando, es "parafrasear". Esto quiere decir que se repite, con las propias palabras, lo que el otro va diciendo. Al parafrasear, lo ideal es identificar los sentimientos y los hechos e incluirlos en una frase. Por ejemplo, Manuel le está diciendo a Emilio: "¡No te puedes fiar de Julio! ¡Es un mentiroso y un ladrón! No me ha pagado el pisto que me debe. Dijo que ayer me lo daba y aquí sigo esperando".

La interpretación al parafrasear puede ser la siguiente: "Parece que te sentiste engañado (sentimiento) cuando Julio no te devolvió el pisto ayer (hecho)". No es lo mismo que decir: "Así que piensas que Julio es un ladrón y un mentiroso porque nunca te pagó". Es necesario separar hechos y sentimientos.

Finalmente, una paráfrasis debe estar libre de juicios y valoraciones del que escucha. En cambio, hay que describir la situación según la perspectiva del que habla. No importa lo que el receptor opina, sino lo que piensa y siente el que habla. No es lo mismo decir: "Yo creo que lo que pasa es ...", que decir: "Si te he entendido bien, tú estas enojado porque...".

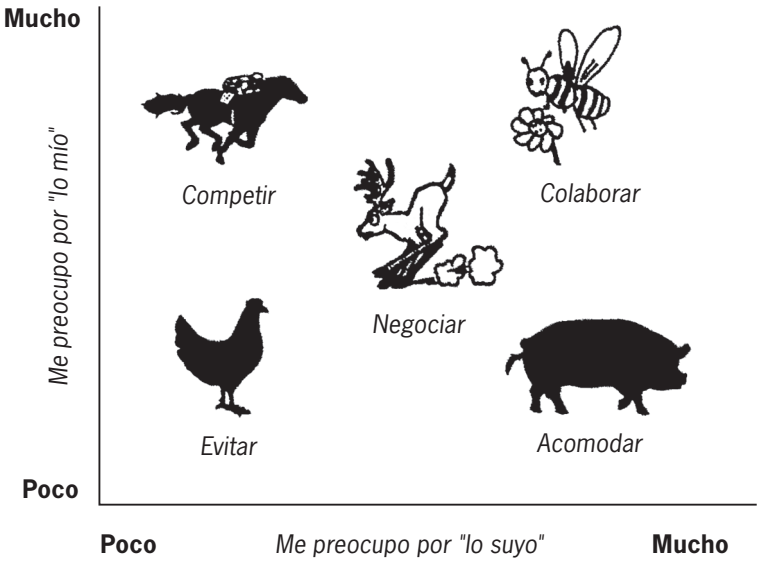
Lo bueno de parafrasear es que comunica al otro que estás centrado en él y su perspectiva y si no aciertas lo que el otro siente, casi siempre el te corregirá: "No, no me sentí enojado, sino engañado..." o "No, no necesito el dinero, es que me mintió ...". Así el parafrasear funciona también como un modo de comprender mejor la raíz del problema y los puntos concretos de discrepancia.

El tercer elemento que refleja una escucha activa es resumir. El resumen es la oportunidad de rescatar los puntos más importantes de la perspectiva global del otro. Al resumir, se busca la afirmación de que se ha entendido el problema correcta y completamente.

Las reacciones de comportamiento ante un conflicto y formas de resolución

Al encontrarnos en medio de un conflicto, cada uno de nosotros puede responder de una manera diferente. Incluso cambia nuestra reacción según en qué contexto se dé la situación conflictiva. No nos comportamos igual si el conflicto se da en la familia, en la escuela o entre los amigos. No obstante, en muchos casos tenemos un estilo preferido o una forma concreta de reaccionar. El difícil equilibrio entre el propio interés y el ajeno propicia una gama de reacciones de comportamiento que son, en cierto modo, la base para la identificación de formas de resolución de los conflictos.

Esquemáticamente, podemos representar así estas reacciones y mecanismos:



Competición:

Forma de reacción que implica una gran preocupación por los deseos de sí mismo y no por los del otro. Se basa en la creencia de que "para que yo pueda ganar, tu debes perder". Se elige este método cuando una parte tiene, o cree tener, mayor poder.

Acomodación:

Reacción de adaptación a los intereses del otro. Uno no se preocupa por lo suyo y sólo busca satisfacer los deseos del otro. No confronta, sino que siempre cede. Se basa en la premisa de que "para que tú puedas ganar, yo debo perder". Es una estrategia positiva cuando se necesita sacrificar los propios intereses para mantener una buena relación, cuando es conveniente demostrar o promover la cooperación o cuando los intereses son muy interdependientes. Es una estrategia negativa cuando una de las partes no tiene poder suficiente para hacer otra cosa, las partes son fundamentalmente pasivas o no hay interés en el resultado.

Evasión:

Reacción que consiste generalmente en ignorar el conflicto o negarse a reconocerlo. Se evade el conflicto por miedo, falta de intereses interdependientes entre las partes, creencia de que no hay posibilidad de acuerdo o no es conveniente el conflicto, falta de conocimiento del proceso de manejo de conflictos, etc. Con la evasión nadie gana. En el fondo implica que no importa ni lo que "yo deseo" ni lo que "el otro quiere".

Convenio/negociación:

Es una forma de "compartir" entre las partes en disputa. La negociación requiere que "para que cada uno de nosotros pueda ganar algo, cada uno debe también perder algo", pérdida considerada entonces como necesaria. Es decir, que la solución demanda que cada uno ceda un poco hasta llegar a un punto medio. Es como el proceso de regatear en el mercado.

Colaboración:

Colaborar es un fenómeno muy distinto a los demás estilos y poco practicado. Se basa en la creencia de que es posible conseguir lo que uno desea y, a la vez, satisfacer los intereses del otro. Este comportamiento da más importancia a la satisfacción de intereses que a los temas en discusión. En la colaboración, cada propuesta de solución tiene la intención de integrar los intereses principales de ambas partes. Se diferencia de la competencia y de la negociación en que, mientras en ésta se reparten los recursos limitados, la colaboración busca ampliar el marco de las alternativas para satisfacer las necesidades de las partes.

En el fondo, cada uno de los estilos puede ser válido, dependiendo del contexto. Por ejemplo, si la causa del conflicto no es importante, uno puede optar por acomodarse; en cambio, esta postura no sería adecuada si se refiere a una cuestión de principios, donde convendría más un estilo competitivo, negociador o de colaboración. Lo difícil es saber cuándo corresponde aplicar un estilo u otro. Una pauta que puede ayudar en esto es la siguiente:

Cuanto más importante sea la relación, más importante será aprender a colaborar y a preocuparse por uno mismo y por el otro.

Actividades con los alumnos

Actividad nº 1

El parafraseo

Fuente: Lederach, 1989, p. 37.

A través de esta dinámica, se pondrá a prueba la capacidad de cada persona para escuchar y prestar atención al otro.

Se divide al grupo en parejas y se trata de que una persona relate brevemente a la que tiene enfrente un conflicto. Esta tiene que parafrasearle (es decir, repetir con sus propias palabras el conflicto que le han comunicado) con el objeto de lograr reproducir con el mismo sentido el conflicto relatado. A los cinco minutos, las personas cambian los papeles. Luego, al azar, se elige a unas seis parejas para que pasen al frente de la clase y expongan sus casos.

Actividad nº 2

Parafraseo y estilos de resolución de conflictos

Fuente: Lederach, 1989, p. 37.

Este ejercicio facilita la toma de conciencia acerca de las consecuencias de actuar ante un conflicto de un modo determinado o de otro, así como también sobre la forma en que se puede distender el ambiente para propiciar el diálogo.

Se divide a los participantes en dos grupos de igual número de componentes y se coloca una fila enfrente de la otra. Se elige un problema (exámenes, reglamentos, expulsiones, fumar, etc.) acerca del cual cada grupo adoptará la actitud opuesta a la del otro.

Ejemplo: Exámenes
(A) = a favor de exámenes
(B) = en contra de exámenes

Ejercicio 1: (A) y (B) atacan al mismo tiempo.
Ejercicio 2: (A) se acomodan y (B) atacan a la vez.
Ejercicio 3: (A) atacan y (B) parafrasean simultáneamente.
Ejercicio 4: (A) y (B) negocian.
Ejercicio 5: (A) y (B) colaboran.

Actividad nº 3

Los bloques cooperativos

Fuente: Cascón, 1990, p. 5.22.

Para reflexionar sobre la necesidad de intervenir todas las partes en la búsqueda de soluciones creativas para el conflicto, se propone esta dinámica:

El maestro/a pedirá que se formen grupos de seis personas, de las cuales una hará de observador. Se impartirán las siguientes instrucciones:

"Vamos a entregar a cada uno un sobre que contiene unas piezas. El grupo debe trabajar para construir cinco rectángulos del mismo tamaño pero hay unas reglas que son muy importantes y que deben cumplir.

Las reglas son las siguientes:

- No pueden hablar absolutamente nada ni hacer gestos con las manos o la cara.
- No pueden pedir ni quitar piezas a ninguno de sus compañeros pero sí pueden dar piezas a un compañero.

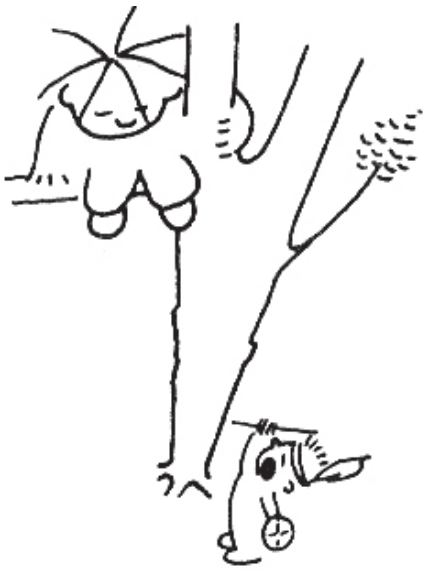
El observador sólo tiene que mirar cómo se desarrolla el trabajo; tampoco puede hablar ni hacer gestos.

Una vez explicada la dinámica se entrega a cada estudiante un sobre y se les pide que, a partir de ese momento, comiencen a trabajar para formar los cinco rectángulos respetando las reglas. Se deja un tiempo (15-20 minutos) y luego se corta la dinámica aunque algún grupo no haya terminado. (Otra forma puede ser dejando todo el tiempo necesario hasta que todos los grupos concluyan la tarea).

Al observador se le dice (sin que los participantes puedan escucharlo) que vigile atentamente y vaya anotando en un papel todo lo que le parezca importante como, por ejemplo, actitudes de las personas, desarrollo de la dinámica, si se cumplen o no las reglas, etc.

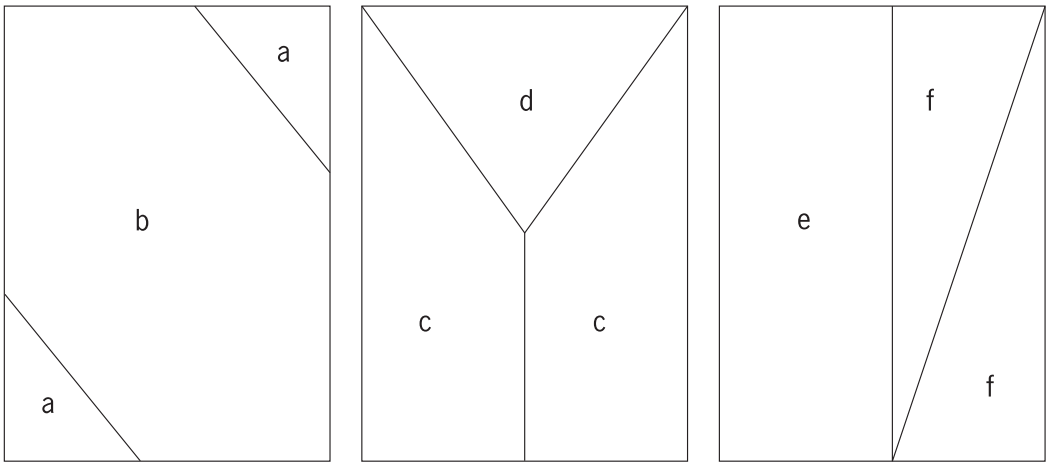
Una vez que el tiempo ha terminado, o que todos los grupos han hecho los rectángulos se pasa a plenaria y se pueden hacer preguntas tales como:

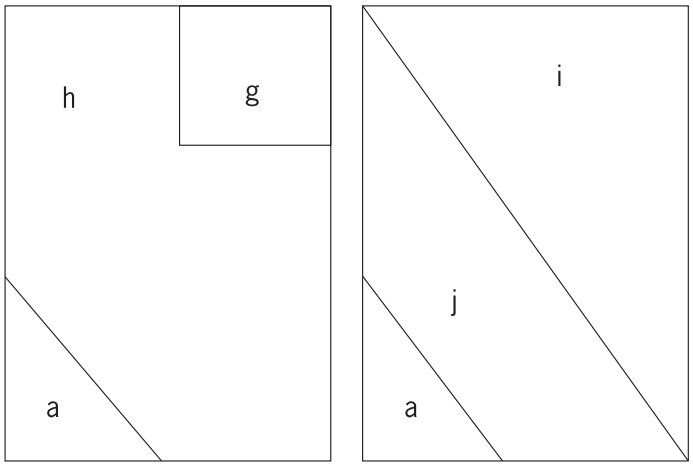
- ¿Cómo se han sentido durante la dinámica?
- ¿Qué ha ayudado a poder hacer todos los cuadrados?
- El grupo que no lo ha conseguido,¿por qué cree que no han podido hacerlo?
- ¿Ha habido en el grupo alguien que quiso centralizar y dirigir todo?
- ¿Cómo se sintieron los demás?
- ¿Cómo se sintieron los que les tocó una sola pieza?
- ¿Hubo alguien que tomó una actitud pasiva?
- ¿Cómo se sintieron los demás?
- ¿Cómo vieron los observadores el desarrollo de la dinámica?
- ¿Qué nos quiere enseñar esta dinámica?



Material de apoyo para la dinámica

Modelo para hacer las piezas





Una vez recortados los rectángulos y sus respectivas piezas, se toman cinco sobres, que se marcaran con las letras A, B, C, D y E.

A continuación distribuiremos las piezas en los sobres de la siguente manera:

Sobre A: a, d

Sobre B: c, f, i, a

Sobre C: a, c, f, a

Sobre D: b, j, e. g

Sobre E: h

Resolución de conflictos

Resolver un conflicto es, a la vez,
una disciplina, un arte y una habilidad.

Idea central

Conocer y analizar los pasos elementales para llegar a un acuerdo y resolver un conflicto.

Para iniciar el tema...

El maestro/a pedirá a los alumnos que definan un tema conflictivo en el aula, como por ejemplo: los exámenes, la disciplina, la expulsión u otro. A partir de él, se les pide que se pronuncien a favor o en contra del mismo. Se forman dos grupos (a favor de ..., en contra de...), y ambos dialogan sobre el tema, con el objetivo de llegar a una solución al problema. Para ello, los grupos deberán observar reglas de Comunicación efectiva:

1. Se hará una rueda en la que cada participante exprese su opinión sobre las características del conflicto.

2. Se discutirá, limitándose a sólo dos veces el uso de la palabra para cada uno de los participantes.

3. Cada grupo se reunirá por separado y escribirá si cambió o no de opinión, utilizando las siguientes preguntas:

a) ¿Cuál es ahora nuestra posición respecto al conflicto?

b) Después de haber escuchado a la otra parte, ¿qué concesiones podemos hacer?

c) ¿Qué mecanismos podemos prever que garanticen el cumplimiento de los acuerdos a los que pudiéramos llegar?

4. Nuevamente se reúnen las partes para discutir, pero siempre utilizando la Comunicación efectiva.

Se puede repetir el proceso varias veces hasta alcanzar cierto acuerdo entre los grupos, es decir, hasta que no haya oposición a una solución determinada.

Sería bueno reforzar...

Aunque no seamos conscientes, en más de una ocasión hemos sido negociadores en nuestra vida cotidiana. Por ejemplo, para acordar con nuestros padres la hora en que tenemos que regresar a casa, seguramente hemos tenido que negociar con ellos. O al ir de compras al mercado, hemos negociado con el vendedor el precio de los zapatos. En algunas ocasiones, no ha sido posible llegar a un acuerdo directo y, entonces, recurrimos a alguien de nuestra confianza para que nos ayude: un hermano en la casa, un compañero en la escuela, un amigo en el barrio.

Estos ejemplos nos muestran que existen diferentes modos de resolución de conflictos. Los principales son: la negociación, la mediación y el arbitraje.

Veamos en qué consisten estas formas de resolución.

Situación 1

María llega, casi siempre, tarde a la escuela. Su maestro está decidido a expulsarla, pero antes de tomar la decisión, habla con María y ambos exponen el problema, las razones y las posibilidades que hay para solucionarlo.

La negociación es un procedimiento de discusión que se establece entre las partes enfrentadas; su objetivo es llegar a un acuerdo aceptable para todos.

Situación 2

María y el profesor han discutido mucho a causa de la impuntualidad de María. Ella ya no se atreve a hablar con é1 y pide a su amiga Rosa que la ayude, ya que ésta tiene muy buena relación con el profesor.

Pero cuando en la negociación interviene, además de las partes enfrentadas, una tercera parte, neutral, tenemos un proceso de conciliación, mediación o arbitraje.

Situación 3

Rosa habla, por un lado, con María y, por otro, con el profesor. A los dos les dice que sería bueno que hablasen con calma para entender sus puntos de vista y tratar de solucionar el problema.

La conciliación consiste en juntar a las partes en unas circunstancias y un ambiente más propicios para una discusión serena, en busca de acuerdo. El conciliador se contenta con facilitar las relaciones y la comunicación entre las partes.

Situación 4

María y el profesor piden a Rosa que ella también esté en la reunión, para que les ayude a buscar soluciones al problema.

La **mediación** comprende lo anterior, pero, además, el mediador puede intervenir en las discusiones, hacer sugerencias o propuestas e incluso formular recomendaciones con vistas a un acuerdo.

En la práctica, la diferencia entre **conciliación y mediación** puede ser mínima ya que el conciliador puede verse obligado a asumir un papel más activo y el mediador puede convertirse en mero catalizador. Donde sí existe diferencia es entre **mediación** y **arbitraje**.

Situación 5

María y el profesor discuten y no llegan a ninguna solución, pero ambos deciden llevar el problema al aula y acatar la decisión que tomen los estudiantes.

En el caso del arbitraje, las partes en conflicto se someten al juicio de una tercera, para resolver su caso. El árbitro goza entonces de todo el poder para formular una decisión que tiene fuerza de ley y las partes deben acatarla. Mientras que en esta modalidad el árbitro tiene el poder de decisión, en las otras, el poder de decisión esta en las partes enfrentadas.

Pasos para llegar a un acuerdo

Un conflicto, sea del tipo que sea, no podemos solucionarlo si antes no lo conocemos bien.

Definir el conflicto

Este primer paso implica tres niveles:

a) **Delimitar los puntos concretos sobre los cuales hay disputa.** En la dinámica del conflicto se tiende a mezclar los asuntos de discrepancia. Hay que tener la habilidad de definir cuáles son los asuntos o puntos más importantes y verdaderos. Hacer una lista puede ayudar en este proceso, para delimitar cuestiones concretas:

"Es que Manuel es un irresponsable ..."

Es imposible resolver un conflicto con base en base a afirmaciones generales. Se necesitan hechos concretos y es necesario ayudar a las partes a focalizar el problema:

-"¿Por qué dices que Manuel es un irresponsable?

-"Porque tenía que haber traído su parte del trabajo y no lo hizo".

Ahora ya tenemos un punto concreto sobre el cual trabajar.

b) **Aclarar los intereses que motivan a la gente.** Los intereses de uno son lo que fundamentan sus acciones y actitudes en una disputa y es necesario conocerlos. Para ello la mejor forma es preguntando "¿por qué?". Siguiendo con el ejemplo anterior:

-"¿Por qué no hiciste el trabajo, Manuel?".

-"Porque quería consultar más libros para hacerlo bien y no me han dado tiempo".

c) **Concretar las necesidades.** Si bien los intereses fundamentan las acciones, más esenciales son las necesidades básicas que están detrás de ellos. En última instancia, éstas son las que motivan a una persona a actuar. Tienen que ver con lo necesario para realizar una vida mínimamente humana representada por cosas como el sentido de seguridad, de estima y respeto propios, acceso a los elementos básicos: comida, vivienda, trabajo, salud, etc.

En el ejemplo anterior, Manuel está Buscando con su actitud cubrir su necesidad de autoestima y el respeto hacia sí mismo y los otros presentando un buen trabajo.

Ubicar el conflicto

Con los tres pasos anteriores hemos definido el conflicto. Ahora es necesario ubicar el conflicto. La siguiente historia nos ayudará.

Un grupo de ciegos se encuentran por primera vez con un elefante. Tomándolo por la cola, uno de ellos dice: "Un elefante es como una cuerda". Tomándolo por la oreja, otro ciego exclama: "¡Qué va! Parece cartón grueso ".

Otro más, abrazándolo por la pierna, explica: "A mí me parece más bien como un tronco de árbol". Pero otro más, apretándole la trompa, dice: "Yo diría que es como una serpiente".

Como ninguno de ellos lo percibía en su totalidad, cada uno tenía una idea parcial de lo que era. Si bien cada percepción era verdadera, tal percepción no era más que una parte de la totalidad. Esto mismo ocurre en los conflictos. Todos los involucrados lo perciben desde su perspectiva, desde la parte que les afecta y esto hace que se tenga una percepción limitada del problema, reduciéndose las posibilidades de solución.

La reubicación precisamente busca encontrar el modo de completar la percepción del problema y, consecuentemente, de aumentar las vías de solución.

Para reubicar el problema es necesario

a) **Ayudar a la gente a valorar lo que el asunto significa para ellos.** Cuando uno está enojado suele dar mucha más importancia a las cosas de la que realmente tienen. No consiste en no hacer caso del problema, sino en reubicarlo en su lugar justo y de actuar en consecuencia. De este modo, la gente puede cambiar su manera de ver las cosas y de valorar la importancia que el problema tiene para todos.

b) **Hacer hincapié en lo que tienen en común.** En un problema, muchas veces hay más de unión que de separación. Primero hay que rescatar lo que se tiene en común ayudando así a percibir el problema y sus soluciones desde otro ángulo.

c) **El problema se debe enfocar en términos de puntos concretos y no por personalismos o generalidades.** Si el conflicto se describe en términos bien concretos y se enfoca con optimismo su posible solución, la gente empieza a percibirlo en términos más aceptables.

d) **Debe procurarse que cada una de las partes se ponga en el lugar de la otra.** Para ello, es fundamental recordar lo que implica la comunicación efectiva, escuchando los sentimientos, las percepciones y suposiciones del otro. Si se logra que cada uno se ponga en el lugar del otro, lo más seguro es que sus formas de ver el problema se amplíen y se pongan más flexibles en sus exigencias de solución.

e) **Replantear el conflicto, enfocándolo según las posibles soluciones.** Esto implica pensar en el futuro y no en el pasado. Aquí siempre hay alternativas que van desde no hacer nada hasta intervenir para buscar una solución. Es conveniente plantear como preguntas:

¿Qué va a ocurrir si no hacen nada?

¿Cómo se van a sentir?

El intervenir, por su parte, abre la posibilidad de buscar diferentes opciones. Recordemos aquí las distintas reacciones ante un conflicto.

Generar soluciones

Como ya hemos señalado, un conflicto se compone de intereses y necesidades. Además, casi siempre hay múltiples soluciones que pueden satisfacer ambos aspectos. Pero el problema se agrava y se estanca cuando la gente se cierra y apoya una sola solución. En muchos casos, la clave para resolver un conflicto radica en la capacidad de tomar opciones innovadoras.

Tomar una decisión

Es decir, acordar el tipo de solución y los diferentes compromisos que se asumen. Es conveniente escribir y detallar los acuerdos tomados.

Verificar la decisión tomada

Para verificar si se ha llegado a una buena solución, se puede ocupar la siguiente guía de preguntas:

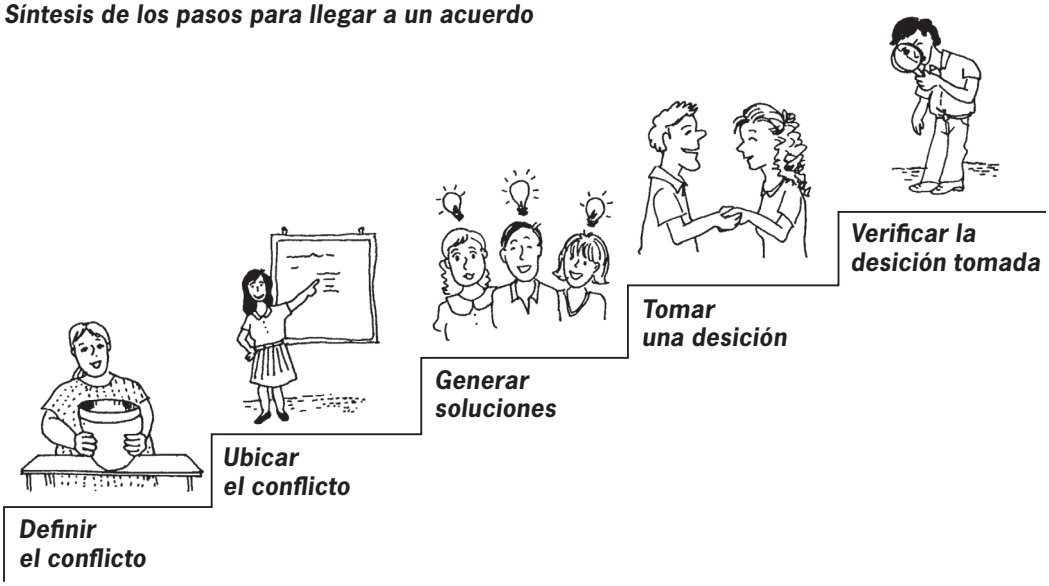
a) ¿Es esta solución lo suficientemente específica? ¿Se menciona el qué, el cuándo, dónde, cómo, quién?

b) ¿Es justa la solución? ¿Comparten ambas partes la responsabilidad para que funcione bien?

c) ¿Pueden realmente hacer ambas partes lo que han prometido?

d) ¿Esta solución resolverá el problema? ¿Lo resolverá en forma definitiva?

Síntesis de los pasos para llegar a un acuerdo



Actividades con los alumnos

Actividad nº 1

Diferentes percepciones

Fuente: Cascón. La alternativa del Juego II, p. 4.23.

l maestro/a enseñará a los alumnos el dibujo que se presenta en esta página y pedirá que cada quien diga qué es lo que ve. En la pizarra se irán anotando todas las respuestas y, posteriormente, se debatirá sobre las diferentes percepciones que tenemos de una misma realidad.

Actividad nº 2

Resolución de un conflicto real

Plantear un conflicto real que se haya dado en el aula o en la escuela recientemente y trabajarlo siguiendo los pasos expuestos anteriormente. El grupo puede decidir qué persona o personas actuarán como mediadores.

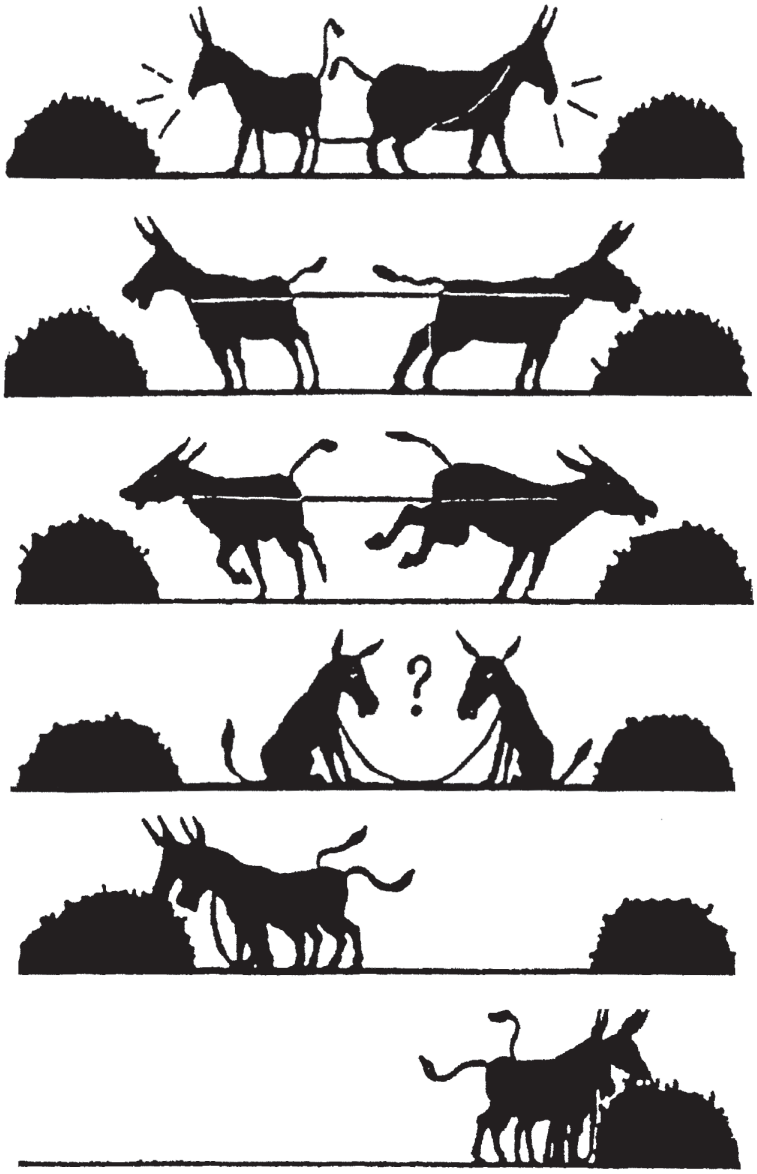
Actividad nº 3

Cooperación: Los burritos

Fuente: Cascón. La alternativa del Juego II, p. 6.24.

Se forman grupos de 6 a 8 personas cada uno y el maestro/a les entrega unas tarjetas en las cuales se han pegado, separadamente, los dibujos de los burritos. A cada grupo se le pide que, en 5 minutos, coloquen las tarjetas en el orden que piensan es el adecuado y que, entre ellos, cuenten la historia que refleja las tarjetas. En grupo grande se reflexionará sobre la moraleja que nos deja la dinámica.

Para entender mejor los términos...



Agresividad
Impulso de faltarle el respeto o violarle un derecho a otra persona o ser. Provocar a los demás para que reaccionen violentamente. Atacar a otra persona o ser natural sin mayor justificación.

Violencia directa
Acción de aplicar medios de fuerza y opresión a cosas o personas para vencer su resistencia, alejados completamente de la simple razón y la justicia.

Violencia estructural
Generada por estructuras injustas de poder en un régimen político determinado.

Antagónicos
Viene de antagonismo, que significa contrariedad, oposición en doctrinas y opiniones; seres o elementos enfrentados, contrarios entre sí.

Beligerantes
Enfrentados, en lucha, en guerra.

Discrepancia
No compartir o no ajustarnos al sentir o pensar de otra persona.

Trident II
Cohete o misil de poder atómico muy destructivo, ya que está compuesto por varias cabezas o bombas nucleares que detonan separadamente. Pueden ser lanzados desde submarinos y alcanzan un objetivo (una ciudad, un país) aunque esté a miles de kilómetros de distancia, por lo que pertenecen al tipo de misiles de largo alcance.

Bibliografía

Antons, Klaus. . Barcelona, Herder, 1986.
Cascón, P. y Martín, C. . Madrid, Los autores, 1990.
Cascón, P. . Madrid, Los autores, 1990.
Filley, Allan C. . México, Trillas, 1985.
Jares, Jesus R. Madrid, Popular, 1991.
Lederach, J.P. . México, Servicio Paz y Justicia, 1989.
Lederach, J.P. . Guatemala, Clara-Semilla, 1992.
Lederach, J.P. (mimeo). Comité Menonita, 1985.
Likert, R. y Likert, Jane G. . México, Trillas, 1986.
Muller, Jean-Marie. . Madrid, Colectivo para la Alternativa Noviolenta (CAN), 1983.
. Asociación pro Derechos Humanos y Centro de Investigaciones para la Paz. Madrid, 1990.
Touzard, H. . Barcelona, Herder, 1981.
Vargas, L. y Bustillos, G. . San José, Alforja, 1984.

Red de Apoyo
por la Justicia y la Paz

Curso de formación en derechos humanos para docentes

Estrategias metodológicas aplicables a la educación en derechos humanos

La buena salud

Eduardo Galeano. Bocas del tiempo, 2004.

En alguna parada, un enjambre de muchachos invadió el ómnibus.

Venían cargados de libros y cuadernos y chirimbolos varios; y no paraban de hablar ni de reír. Hablaban todos a la vez, a los gritos, empujándose, zarandeándose, y se reían de todo y de nada.

Un señor increpó a Andrés Bralich, que era uno de los más estrepitosos: ó ¿Qué te pasa, nene? ¿Tenés la enfermedad de la risa?

A simple vista se podía comprobar que todos los pasajeros de aquel ómnibus habían sido, ya, sometidos a tratamiento, y estaban completamente curados.

OBJETIVO

- **Identificar** diversas estrategias educativas aplicables a la educación en derechos humanos desde la escuela, utilizando los recursos propios de la dinámica escolar.

CONTENIDOS

Estrategias educativas:

- El juego cooperativo
- La literatura (prosa, poesía).
- La música

ACTIVIDADES

- Dinámica de presentación "Buscando el tesoro". (Reflexión sobre la importancia de la persona como centro de todo proceso educativo). (Papel de trabajo nº 1)
- Escuchando a Mercedes Sosa: Cambia todo cambia
  - Reflexión sobre la necesidad de cambiar de paradigma en lo personal y en lo institucional para garantizar una cultura de paz y respeto a los derechos humanos y el papel de la música en los procesos educativos. (Papel de trabajo nº 2)
- Escuchando a Mario Benedetti: Estados de Ánimo
  - Para reflexionar sobre la paciencia que debemos tener con nosotros mismos en este proceso de educación en derechos humanos. (Papel de trabajo nº 3)
- El Juego como estrategia
  - Pañitos y globos. Revisar los factores externos en la educación.
  - Pasando el Aro. Revisar la cooperación en la educación.
  - La estatuilla colectiva. Revisar la participación como eje central de la educación en derechos humanos.
  - Defendiendo al tercero. Revisar la importancia de la protección de los derechos humanos.
  - Registramos nuestras conclusiones más importantes sobre los juegos realizados (Papel de trabajo nº 4)
- Evaluaciones
  - Primera: Carta al Ministro de Educación evaluando la importancia del curso, beneficios recibidos y principales recomendaciones.
  - Segunda: Un camino recorrido: Los compromisos en adelante expresados en un dibujo colectivo o collage que harán con materiales de deshecho.

DURACIÓN

5 horas.

RECURSOS

- Equipo de sonido y música.
- Textos de los poemas.
- Texto de las canciones.
- Pañitos
- Globos
- Vendas para los ojos
- Material de deshecho (revistas, imágenes, etc.)
- Papel bond
- Papeles de colores, marcadores, lápices, pintadedos, insumos
- para dibujar.
- Tijeras y pega.

BIBLIOGRAFÍA

- Introducción al juego (Compilación: Pablo Fernández Blanco).
- Valija Didáctica (IIDH, Costa Rica, 2000)
- ABC: La enseñanza de los derechos humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias (ONU, 2004).
- Educación Popular y Derechos Humanos: 24 guías participativas para maestros y facilitadores. (IIDH, Costa Rica).
- Educando en derechos humanos (Susana Dillón, Argentina 2003).

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

No entregada en este material

- Libro "Fichero de juegos y dinámicas para la educación en derechos humanos" (Red de Apoyo, 2006).

ASIGNACIONES COMPLEMENTARIAS

- Identificar al menos tres (3) juegos o dinámicas cooperativas que se pueden aplicar en la educación en derechos humanos, definiendo claramente qué derechos se pueden vincular a cada uno.

Papel de trabajo Nº 1

Buscando tesoros

Mi nombre:

Mi edad:

Mi estado civil:

Mi cantante preferido(a):

Mi color favorito:

Mi comida favorita:

Mi lugar preferido en vacaciones:

El último libro que he leído:

La última película que he visto:

Un motivo por el que soy docente:

Mi utopía:

Una angustia:

Una emoción de hoy:

Una cosa que me indigna del sistema educativo:

Un aprendizaje del curso:

Papel de trabajo Nº 2

Cambia, todo cambia

Julio Numhauser

Cambia lo superficial
cambia también lo profundo
cambia el modo de pensar
cambia todo en este mundo

Cambia el clima con los años
cambia el pastor su rebaño
y así como todo cambia
que yo cambie no es extraño

Cambia el mas fino brillante
de mano en mano su brillo
cambia el nido el pajarillo
cambia el sentir un amante

Cambia el rumbo el caminante
aunque esto le cause daño
y así como todo cambia
que yo cambie no extraño

Cambia todo cambia

Cambia todo cambia
Cambia todo cambia
Cambia todo cambia

Cambia el sol en su carrera
cuando la noche subsiste
cambia la planta y se viste
de verde en la primavera

Cambia el pelaje la fiera
Cambia el cabello el anciano
y así como todo cambia
que yo cambie no es extraño

Pero no cambia mi amor
por mas lejos que me encuentre
ni el recuerdo ni el dolor
de mi pueblo y de mi gente

Lo que cambió ayer
tendrá que cambiar mañana
así como cambio yo
en esta tierra lejana
Cambia todo cambia
Cambia todo cambia
Cambia todo cambia
Cambia todo cambia

Pero no cambia mi amor...

Papel de trabajo Nº 3

Estados de ánimo

Mario Benedetti

A veces me siento como un águila en el aire ...
(A propósito de una canción de Pablo Milanés)

Unas veces me siento
como pobre colina,
y otras como montaña
de cumbres repetidas,
unas veces me siento
como un acantilado,
y en otras como un cielo
azul pero lejano,
a veces uno es
manantial entre rocas,
y otras veces un árbol
con las últimas hojas,
pero hoy me siento apenas
como laguna insomne,
con un embarcadero
ya sin embarcaciones,
una laguna verde
inmóvil y paciente
conforme con sus algas
sus musgos y sus peces,
sereno en mi confianza
confiando en que una tarde,
te acerques y te mires..
te mires al mirarme.

Papel de trabajo Nº 4

Con los juegos cooperativos realizados hoy hemos aprendido que:

Notas

Red de Apoyo
por la Justicia y la Paz

Estrategias metodológicas aplicables a la educación en derechos humanos

Lecturas Complementarias

Introducción al juego

Compilación: Pablo Fernández Blanco. Serie "Los derechos humanos llegan a la escuela". Red de Apoyo por la Justicia y la Paz. Caracas, 1999.

Partiendo de que conocemos los aspectos básicos del juego, cómo son, organización, creación, puesta en marcha de los juegos, lo que queremos ver aquí es el desarrollo de la persona cuando juega, viendo las distintas capacidades de los individuos.

Los objetivos básicos son:

- desde el punto de vista teórico
  - naturaleza y funciones del juego
  - tomar conciencia de la importancia del juego en el desarrollo de la persona
- desde el punto de vista práctico
  - aprender a leer lo que se mueve detrás de un juego
  - crear un juego en función de una serie de necesidades de los individuos

El juego infantil

¿Por qué juegan los niños?

"Tarde o temprano, cuantos se ocupan de niños pequeños, comprenden que las actividades lúdicas implican no sólo una posibilidad de auto expresión para el niño, sino también, es lo más significativo de autodescubrimiento, de exploración y de experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones a través de las cuales llega a conocerse a sí mismo y a formar conceptos sobre el mundo".

El juego está ligado de una manera especial a la infancia, sólo existe entre animales que poseen infancia, es decir, necesitan un cierto tiempo para llegar a la madurez adulta. Ese tiempo de la infancia es un tiempo de aprendizaje de conductas adaptadas de la especie, En este sentido, hay que observar que el niño es el bebé animal que tiene una infancia más larga, un aprendizaje más lento y rico, que sabe menos al principio y que juega más.

Hay diferentes teorías explicativas del porqué de los juegos infantiles. Ninguna de ellas agota la explicación, pero todas juntas sí que aportan algunos datos significativos sobre el valor y la necesidad del juego en el crecimiento y desarrollo del niño. A continuación nombramos algunas de ellas:

Exceso de energía

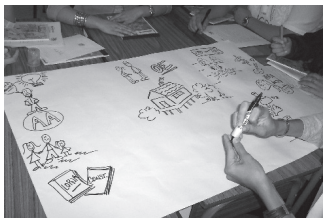
Se dice que el animal juega cuando se siente vigoroso y sano. Los animales superiores pueden acumular una sobrecarga de energía vital porque se procura la alimentación más fácilmente que los animales inferiores. Por otra parte, tiene un abanico más amplio de comportamientos, y así, mientras unos ejercitan, otros se recuperan y reposan.

Esta sobreabundancia de energía, en ese momento en que se sobrepasa el umbral, tiende a gastarse, tomando para ello el camino de la imitación de actividades reales. El juego sería entonces algo así como una válvula de escape y de equilibrio de la economía energética.

Entrenamiento y pre-ejercicio

Esta hipótesis se orienta hacia una explicación más evolutiva. Dice que los juegos de los animales les prepara a éstos para la vida futura. Como estos animales no tienen todos los instintos a punto, a través del juego se preparan para las tareas propias de la especie. Cada animal nace con una necesidad imperiosa de imitar a los adultos, de ahí que adquiera rápidamente a través de la imitación del juego, comportamientos apropiados.

Los juegos son pre-ejercicio porque permiten el desarrollo de funciones que no llegan a ser maduras más que al final de la infancia. "Los animales tienen una infancia para que puedan jugar".



Tendencia liberadora y gratuidad

Según esta hipótesis, las características del juego son: la gratuidad, es decir, la ausencia de orientación hacia un fin, la impulsión confusa, la originalidad, la desmesura la falta de equilibrio, la incoherencia. El juego es así un signo connatural de la infancia, que no ha llegado aún una adaptación al mundo exterior; el movimiento se manifiesta en exceso o como un exceso. Los gestos, la manera de manipular las cosas, la manera de realizar las acciones tienen algo de excesivo, de desbordante, de manipulación de la realidad.

En el juego se manifiesta de manera clara esa ambivalencia de los jóvenes ante la realidad; ambivalencia hecha de atracción y de rechazo. Por un lado, hay un apego a lo común, a la comunidad, a lo ya conocido; por otro, hay un lanzarse arriesgadamente hacia lo desconocido en la medida que eso desconocido ofrece posibilidades de nuevas experiencias y relaciones. De esa manera joven de relacionarse con las cosas nace el juego; en cuanto que no es sino una manera privilegiada de interacción entre el que juega y el objeto lúdico, al que se considera como un partenaire activo. El objeto lúdico es como una figura, un signo, puesto que señala otra cosa más allá de ella misma y así provoca la acción.

Conocimiento de la realidad

El juego no es una evasión de la realidad, sino una manera de acercarse al niño y penetrar en lo real para conocerlo mejor. El niño no se prepara para el mañana, sino que vive cada instante en el juego. No juega con la intención de prepararse para el futuro. Esta preparación del niño mediante el juego no es el motivo de su actividad lúdica sino que es el resultado.

Tampoco existen en el niño tendencias o deseos ocultos de cómo ser adulto, sino que el niño aprende a ser, se hace adulto a través de su largo proceso de desarrollo, en contacto constante con los adultos de los que extrae modelos de conducta. El juego es una actividad que permite al niño ir asimilando y conociendo objetos, formas de conducta, relaciones humanas, etc.

Placer que produce

La actividad lúdica produce placer en el niño, y desarrolla su capacidad de goce.

Funciones del juego en el desarrollo infantil

- Capacitarlo (al niño) para expresar en su acción impulsos sentimientos y fantasías.
- Capacitarlo para expresar las fantasías confusas, temores e interpretaciones y conceptos erróneos.
- Compensar los sentimientos y frustraciones resultantes de un uso limitado del lenguaje.
- Aliviar tensiones y ansiedad propias y las del grupo, así como la agresividad y violencia.
- Exhibir sus inseguridades internas.
- Ayuda a establecer los límites entre la realidad y la fantasía.
- Obtener satisfacciones.

Valor del juego

Dentro del esquema del método socioafectivo, el juego tiene especial importancia. Generalmente se recurre al juego como una forma de "pasar el rato", de cambiar de ritmo, de crear una atmósfera distendida. Sin embargo, los juegos como experiencia de grupo, son un factor importante en su evolución.

La alternativa del juego en la educación para la paz y los derechos humanos se basa en determinados valores, estimula un tipo de relaciones o provoca situaciones concretas que pocas veces se valoran.

Juegos de presentación

Permiten un primer acercamiento y contacto. Son juegos para aprender los nombres y una característica mínima. Cuando los participantes no se conocen, es el primer momento para ir creando ya las bases de un grupo que trabaja de forma dinámica, horizontal y distendida.

Juegos de conocimiento

Su objetivo es lograr un grado más en la presentación, llegando poco a poco a un conocimiento más profundo y vital. Facilitan la creación de un ambiente positivo en el grupo, principalmente cuando los/as participantes no se conocen.

Juegos de afirmación

Tiene un papel prioritario el desarrollo del autoconcepto de cada persona y su afirmación como participantes y del grupo como tal. Ponen en juego los mecanismos en que se basa la seguridad en sí mismos/as, tanto internos como en relación a las presiones exteriores.

Se trata de:

- Hacer conscientes las propias limitaciones.
- Facilitar el reconocimiento de las propias necesidades y su expresión verbal y no verbal, potenciando la aceptación de todos/as en el grupo.
- Favorecer la conciencia de grupo.
- Partir de situaciones de relativo enfrentamiento para favorecer la capacidad de resistencia frente al las presiones exteriores y la manipulación.
- Potenciar los aspectos positivos de las personas o del grupo, para favorecer una situación en la que todos/as se sientan a gusto, en un ambiente promotor.

La afirmación es la base de una comunicación libre y de un trabajo en común posterior, en condiciones de igualdad.

Juegos de confianza

Consisten, en su mayor parte, de ejercicios físicos para probar y estimular la confianza en uno/a mismo/a y en el grupo. Construir la confianza dentro del grupo es importante, tanto para fomentar las actitudes de solidaridad y la propia dimensión de grupo, como para prepararse para un trabajo en común, por ejemplo, para una acción que pueda suponer riesgos o un trabajo que requiera de un esfuerzo creativo –resolución de conflictos–.

Un juego, en lugar de estimularla, puede poner en evidencia la falta de confianza que hay en el grupo y, por tanto, en ocasiones ser contraproducente. Antes de empezar con estos juegos el grupo tiene que conocerse y tener en cuenta en qué momento se encuentra el grupo.

Los juegos de confianza se basan en dos circunstancias principalmente:

1. Las condiciones que crea el dejarse llevar por el grupo. Es decir, las reacciones, los impulsos, los miedos o las experiencias gratificantes que surgen en la situación de abandono al grupo, en las relaciones bidireccionales: yo-grupo, yo-yo, grupo-grupo, yo-tú.

2. Cambiar los puntos de referencia habituales de nuestra relación con los otros o el medio. Los canales de información sobre los que se basa la confianza, suelen ser unidireccionales. Los juegos de confianza tratan tanto de ponerlos en evidencia como de estimular nuevos mecanismos al provocar cambios espacio-temporales.

El juego ha de ser siempre voluntario. No se puede obligar a nadie a realizarlo, ni siquiera de forma sutil, con la "presión moral" de que los demás también lo han hecho. Cada persona ha de ver su papel en el juego y es posible que el desarrollo de éste estimule a aquél.

Juegos de comunicación

Los problemas de comunicación están habitualmente en la base de muchos conflictos. Estos juegos buscan estimular la comunicación entre los/as participantes e intentan romper la unidireccionalidad de la comunicación verbal en el grupo, en la que normalmente se establecen unos papeles muy determinados.

Con estos juegos se pretende:

- Favorecer la escucha activa y la precisión del mensaje en la comunicación verbal.
- Estimular la comunicación no verbal para favorecer nuevas posibilidades de comunicación.
- Crear un nuevo espacio con nuevos canales de expresión de sentimientos hacia el otro y la relación en el grupo.
- Romper los estereotipos de comunicación, favoreciendo unas relaciones más cercanas y abiertas.

Juegos de cooperación

Son juegos en los cuales la cooperación entre los/as participantes es un elemento esencial. Ponen en cuestión los mecanismos de los juegos competitivos, creando un clima distendido y favorable a la cooperación en el grupo.

Aunque muchas veces existe el objetivo de una finalidad común en el juego, esto no quiere decir que éste se limite a buscar una finalidad, sino a construir un espacio de cooperación creativa, en el que el juego es una experiencia lúdica.

El juego de cooperación no es una experiencia cerrada, se pueden dar todo tipo de variaciones, perdiendo su sentido los estereotipos de "buen" o "mal" jugador.

Todos han de tener posibilidades de participar sin dejar lugar a la exclusión/discriminación.

Juegos y técnicas de resolución de conflictos

La evolución del grupo lleva a una situación en la que se pueda desarrollar su capacidad de resolver conflictos.

Son juegos en los que se plantean situaciones de conflicto, o que utilizan algún aspecto relacionado con éstas. Constituyen un instrumento útil para aprender a describir conflictos, reconocer sus causas y sus diferentes niveles de interacciones (personal-social, grupal-institucional), así como buscar posibles soluciones.

Estos juegos no sólo sirven como ejercicio, sino que constituyen en sí mismos experiencias (al vivir desde dentro) que aportan a las personas y al grupo, elementos para aprender a afrontar los conflictos de una forma creativa, actitud de distanciamiento, de toma de conciencia del punto de vista de los/as otros/as, etc.

Evaluación

La evaluación a realizarse después de finalizar cada juego, ha de convertirse en un espacio que prolongue la participación de todos/as que se ha dado en el juego, de cara a poder expresar cómo se han sentido (con los demás y consigo mismo) y a valorar situaciones de la vida cotidiana en las que se plantean problemas/situaciones similares y cómo son resueltos y por qué.

Es importante cuidar el que no se den discusiones ni se rebatan opiniones. Cada uno/a tiene su propio sentimiento y se trata de expresarlo, sin que queden malos sentimientos o frustraciones. De especial importancia será en el caso de los juegos de confianza y de resolución de conflictos.

Capacidades a desarrollar en el juego

Psicomotrices

Coordinación psicomotriz

Definiremos la coordinación psicomotriz como la capacidad que tiene un individuo para controlar su cuerpo. Esta psicomotricidad la podemos dividir en dos clases:

se refiere a una coordinación del cuerpo entero, es algo global. Podríamos destacar dentro de esta motricidad gruesa el mantenimiento del equilibrio, el control de la respiración, enseñar a relajarse… También podríamos señalar la noción de velocidad, así como el control de la misma, la rapidez de movimientos…

se quiere conseguir un control de partes específicas del cuerpo, como por ejemplo la coordinación óculo-manual, la óculo-motriz, más concretamente la precisión en los gestos, la prensión, el trazo, la puntería…

Juegos:

- todos los juegos al aire libre
- los juegos de movimiento
- juegos de competición
- la pata coja, jugar con zancos…
- soplar
- ensamblar piezas, rompecabezas.
- dibujar
- jugar con pelotas, balones, discos…

Estructura perceptiva

Es la capacidad que tiene un individuo de conocer su cuerpo, controlar éste, así como sus cinco sentidos. Podemos dividirlo en: esquema corporal y desarrollo de los cinco sentidos.

- esquema corporal: es importante para el individuo conocer las partes del cuerpo, así como la noción del eje central de simetría (izquierda, derecha, la lateralidad…).
- los 5 sentidos son los conocidos por todos: vista, oído, tacto, gusto y olfato y la sinestesia.

Juegos:

- el director de orquesta
- dar volteretas, rodar…
- cantos con gestos
- juegos de movimientos coordinados y armónicos

- localización de sonidos

Intelectuales

Definición

Este es un aspecto muy importante de cara a su educación futura. El desarrollo cognoscitivo o intelectual se basa en unos aspectos que le van a ayudar a mejorar el rendimiento en materia de aprendizaje escolar. Aquí veremos cinco puntos muy importantes.

- Captar la atención del individuo es lo más importante, ya que si está en pre-disposición facilita nuestra labor educativa. Por medio de la observación directa (manipulación), la indirecta (libros, audiovisuales…), o por medio de la concentración, podemos lograr la atención del individuo.
- Se quiere conseguir que el individuo agilice su memoria para que en el futuro pueda asimilar una mejor captación y retención de los sentidos. Lo que queremos desarrollar es por un lado, la memoria visual, auditiva, táctil, y por otro la inmediata, la remota…
- Se quiere conseguir que el individuo consiga una flexibilidad en el pensamiento, que tenga fluidez a la hora de concebir ideas nuevas, que no se estanque en un modelo determinado. Para aumentar la creatividad, se deben ver relaciones variadas entre las cosas, como originalidad, pensamientos divergentes…
- El individuo debe conocer símbolos y codificaciones, para poder integrarse y desarrollarse sin problemas en la vida futura. Habrá que conocer códigos sociales, lo que son mensajes…
- Lo más importante es la expresión oral por medio de un buen vocabulario, una buena articulación, todo ello sabiendo escuchar al otro. Se debe tener un razonamiento verbal lógico (semejanzas, diferencias…), y una comunicación con *feed-back* entre miembros del grupo y el educador.

Para muy pequeños inicio en la actividad lectora, para más mayores, perfeccionamiento de ésta. Para este aprendizaje y perfeccionamiento, se hallan los aspectos de desarrollo previamente mencionados.

Juegos

- juegos de memoria visual
- dibujo, pintura, arcilla, yeso…
- invención de historias
- adivinanzas, canciones…
- teléfono estropeado
- última sílaba casa - sopa - pollo

Afectivas

Al desarrollar la capacidad de goce del individuo se pretende sobre todo que haya una expresión espontánea de la personalidad, descargando tensiones, controlando las emociones intensas como el miedo…

Una segunda faceta sería que se intente identificar con el modelo de adulto.

Juegos

- las obras de teatro
- títeres y marionetas
- juegos de imaginación y de roles

Sociabilidad

Definición

El individuo no puede vivir solo hoy en día, necesita estar en contacto con otras personas que van a influir en él. Por tanto habrá que enseñar desde pequeño esta faceta de la vida. Aquí podemos hablar de:

- hay que orientar al individuo para un conocimiento de sí mismo y de los otros. Hay que establecer unas normas sobre cómo escucharse y responderse, darse ayuda, cooperar para contribuir a fines comunes…
- enseñar qué es la autonomía, si a veces es buena, si otras veces es mala…
- se quiere potenciar la integración en un grupo para que así haya una in-fluencia recíproca del individuo al grupo, y de éste al individuo.
- hay que conseguir desarrollar la conciencia moral, empezando por las reglas de los juegos para luego poder asimilar las reglas de la sociedad.
- conocer la naturaleza, tu pueblo… así como las relaciones entre las personas y las distintas funciones sociales que se derivan. Todo esto para luego tener una mejor adaptación a nuestro medio social.

Juegos

- juegos de mesa (oca, ludo, dominó…)

- juegos en pareja, por grupos…
- murales colectivos
- juegos de disfraces
- juegos de aventura
- juegos cooperativos

Ficha de un juego

No hay que confundir la ficha de un juego con el fichero de juegos. El fichero de juegos es el conjunto ordenado de juegos que tenemos para la realización de actividades, mientras que la ficha de un juego nos indica las características de dicho juego. Veamos el esquema de esta ficha:

- identificación: nombre
- participantes: número y características
- edad: mínima y máxima
- objetivos a desarrollar: conceptuales, procedimentales y actitudinales
- psicomotriz
- intelectual
- afectivo
- social
- lugar o espacio adecuado, tiempo
- material necesario
- instrucciones
- comentario: aspectos individuales o grupales a tener en cuenta

Tipos fundamentales de juegos

Juegos de expresión

Concepto

Es una vía de crecimiento tanto individual como social, de tal manera que el niño elabora sus dificultades por sí sólo y así puede enfrentarse con confianza a los problemas que le presenta la sociedad y a sus posibles soluciones. Además ayuda a la comunicación y cooperación, ayudándolo a desarrollarse.

Es fundamental durante los primeros años de vida sobre todo para enmarcar los límites entre la realidad y la fantasía.

Contribuciones al desarrollo social

a) Descubrimiento de la vida social de los adultos y de las reglas por las que se rigen estas relaciones:

- descubre por primera vez las relaciones entre los adultos, y los derechos y deberes de cada rol.
- observan las reglas por las que se rigen estas relaciones, conocen la vida social, las di-versas funciones y las reglas de relación.
- cada niño aporta distintos roles y distintas cualidades del mismo rol, y así se amplía el conocimiento de los hechos, situaciones y realidades sociales, explorando al mismo tiempo diversas modalidades relacionales.

b) Identificación con el adulto

Porque es imitación del mundo adulto y esto ayuda a la comprensión de este mundo así como en el proceso de identificación (identidad).

Los niños necesitan la oportunidad de revivir lo que han visto a fin de comprenderlo o al menos de sentir que forman parte de ello. La imitación promueve la comprensión del mundo del adulto (aprenden roles y relaciones sociales) porque un niño descubre qué significa ser madre o pintor o médico, cuando experimenta este rol.

Pero además promueve el proceso de identificación del niño con el adulto, porque un hijo de un camionero se siente más cerca de su padre cuando juega a manejar un camión.

c) Fomenta la cooperación-colaboración con sus iguales

El deseo de reproducir el mundo del adulto hace que necesite compañeros de juego y para ello:

- interactúa con los demás, poniéndose de acuerdo con los otros para organizar el juego
- aprende a coordinar sus acciones con los demás y a ayudarse. En él aprende a cooperar con los otros para contribuir a un fin común, porque cada uno tiene en él un papel que se ha de complementar con los papeles de los demás.

Los participantes tienen que ponerse de acuerdo con los otros que experimentan y reflejan diversas formas de relación emotiva, de percepción y de valoración de las situaciones

d) Facilita la relación y comunicación

El juego dramático o de expresión le ofrece un medio íntimo y personal de comunicación, potencia la relación con los otros, y

además en él asimila el lenguaje de la comunicación, aumentando su capacidad y formas de comunicación.

e) Fomenta la descentración egocéntrica

El juego de rol de implica un cambio permanente de su papel real (niño) a sus papeles en el juego (roles que ejecuta), este juego le sitúa en distintos puntos de vista y ello favorece su descentramiento.

Por otro lado, para jugar a ejecutar un rol, ha de compaginar sus necesidades y deseos reales (sed…) con la educación al papel que representa (restricción de estas necesidades).

f) Escuela de autodominio, de voluntad moral, ya que es asimilación de reglas de conducta

Al reproducir las actividades y relaciones de los adultos, asimila las reglas y los motivos que determinan su conducta en el ámbito laboral y social.

Así el juego presenta una paradoja, porque por un lado es el reino de la libertad y de la arbitrariedad, pero a su vez es la escuela de voluntad y de moral, porque al acatar la regla (que implica cualquier rol = comportarse como lo hace su personaje) el niño renuncia a actuar según su impulso directo, así aprende a controlar sus impulsos y deseos y a someterse al cumplimiento de las reglas, acto que realiza sin que nadie se lo imponga.

Por las reglas del personaje se restringe internamente para jugar con el grupo también, y estas restricciones que se impone para jugar le van a ayudar a tolerar las reglas externas, las normas morales y de sociedad.

g) Es desarrollo de la conciencia personal y de sociabilidad

En el juego el niño se conoce a sí mismo y a los otros, porque en él explora su puesto en el mundo, sus relaciones con los demás, las formas aceptables de comportarse y las que no lo son.

El juego es uno de los caminos por los que el niño se incorpora a la sociedad a la que pertenece, de forma creativa y activa.

Contribuciones al desarrollo afectivo

a) Es una actividad placentera

El juego de expresión al igual que las actividades creadoras genera satisfacción emocional, confianza y seguridad.

El niño se siente insignificante frente al poder del adulto, pero el mundo del juego le permite ampliar los horizontes de sí mismo, superando los rígidos y ahogantes límites que las circunstancias le imponen, porque en el puede representar figuras poderosas, puede invertir los roles de su vida real (el niño agresivo con un rol de niño bondadoso, el niño que soporta una educación autoritaria como padre autoritario…).

b) Permite la realización simbólica de deseos y necesidades prohibidos en la realidad

El deseo de ser madre, de agredir al hermano pequeño, golpear a las muñecas, el rol del médico y del paciente, el de superman o de rey… En el juego de expresión el niño puede actuar roles prohibidos o censurados en la realidad, siendo éste el mejor medio de salida de sus necesidades y deseos. Dos necesidades básicas: de recibir amor y apoyo, y de expresar agresividad.

c) Es elaboración de la ansiedad normal del niño proveniente, de fuentes externas e internas

- Gracias a la capacidad de proyectar y simbolizar, expresa sentimientos, conflictos y preocupaciones o miedos, que elabora mediante la repetición simbólica.
  - el sentimiento de abandono frente a la separación de la madre (juegos de ocultación y aparición de objetos, personajes que se van…)
  - pérdidas o muertes de seres queridos (se juega a que alguien murió) ansiedad frente al amenazador mundo escolar (juego de las maestras)
  - operado, hospitalizado, (juega a operar a su muñeca)
  - castigado por alguna acción (impone un severo castigo a un compañero)
- Experiencias excesivas para su Yo se dramatizan, facilitando la liberación de la ansiedad que produjeron.
  - expresión y satisfacción sustitutiva de impulsos prohibidos.
- La vida pulsional puede canalizarse a través del juego porque en él los impulsos pueden expresarse y satisfacerse sustitutivamente.
  - la agresividad: se canaliza sin culpa en los juegos de pistoleros, dramatizando

animales salvajes, castigando a las muñecas o dramatizando una madre severa.

- la sexualidad: en el juego de los novios, la boda o a médicos…

- Aprendizaje de solución de conflictos. Porque habitualmente en el juego de rol se dramatizan conflictos y se buscan soluciones. De este modo se modifican las condiciones del conflicto en el ensayo de soluciones posibles.

  En síntesis podemos decir que el juego dramático le ayuda tanto a vencer sus temores, los peligros internos como los externos, haciendo que la imaginación se comunique con la realidad. Así el juego le hace posible una prueba de realidad, siendo un puente entre fantasía y realidad, y en cada oscilación lleva a sus relaciones reales algo de la fuerza que ha desarrollado en la ejecución del rol elegido.

- Control de las emociones y sentimientos. En el juego dramático puede llegar a controlar de manera más flexible sus sentimientos y emociones (miedo, rabia…) porque puede experimentarlos; en un contexto protegido. Jugando con las emociones la controla, las domina…

  En síntesis podemos decir que el juego dramático favorece la descarga de la tensión emocional, promoviendo el equilibrio psíquico y la liberación, y ello fomenta la salud mental infantil.

Contribuciones al desarrollo intelectual

a) Es fuente de aprendizaje

Porque al dramatizar se amplia el conocimiento de personajes y roles y de distintos marcos de la realidad exterior (el hospital, la escuela, el zoo…).

b) Es el camino de la abstracción

La situación ficticia del juego es el camino de la abstracción. En este juego aprende a manejar el sustituto del objeto, confiere al sustituto un nuevo nombre, el objeto sustituto se con-vierte en soporte de la mente, y manejando objetos sustitutos, el niño aprende a recapacitar sobre los objetos y a manejarlos en un plano mental; al igual que sucede con los roles que representa

c) Favorece el desarrollo de la imaginación y de la creatividad

Porque cada juego contiene elementos de la experiencia pasada, brindando un ambiente de estímulo a la creatividad intelectual.

d) Facilita la discriminación fantasía realidad

Al hacer el "como si" se aparta de su papel para representar a otra persona. El niño reconoce esta cualidad de ficción y esto le ayuda a establecer la diferencia entre el ejercicio de la fantasía y realidad.

Por otro lado, al jugar realiza acciones pero sin las consecuencias que estas tendrían en la realidad, y éste es otro elemento que facilita la discriminación.

e) El aprendizaje lingüístico

Para jugar necesita denominar los objetos con los que juega, sus funciones, los roles a representar, sus cualidades… y todo ello abre un enorme campo de expansión lingüística.

El juego dramático es aprendizaje lingüístico porque como todos los juegos de expresión tienen como premisa la comunicación y la expresión. Los personajes determinan formas de comportamiento verbal además la relación entre los participantes se establece a través del lenguaje cotidiano.

El juego ejerce una gran influencia sobre el lenguaje. La situación lúdica exige de los participantes un determinado desarrollo del lenguaje comunicativo, un niño que durante el juego no puede expresar claramente su deseo, sus opiniones... dificultará la marcha del juego, pero el deseo de jugar, la necesidad de jugar, le llevará a la necesidad de comunicarse con los compañeros y por ello estimula el lenguaje coherente.

Contribuciones al desarrollo motriz

El juego de expresión también tiene un papel en esta dimensión del desarrollo: en relación a la motricidad gruesa, podemos observar que la coordinación dinámica global, equilibrio, respiración... se hallan implicados en los movimientos que implica ésta actividad lúdica; y tendrá también implicaciones en la relación a la motricidad fina, cuando la dramatización requiera elaborar materiales (construcciones, afiches,… para la puesta en escena).

Juegos de talleres

Introducción

En este apartado se quiere dar importancia a una serie de actividades que se realizan en los colegios o en los grupos, pero no se les da la necesaria potenciación ya que mucha gente no está concientizada en qué se está haciendo y en lo que ayuda al descubrimiento de la persona.

El educador debe ser consciente de lo que suponen estas actividades para el niño y lo que fomentan y desarrollan teniendo en cuenta los objetivos.

Aunque se puede incluir dentro del apartado anterior, muchas veces se puede entender que no es un juego en sí, sino una actividad y por eso se va a desarrollar aparte.

La pintura

a) La pintura como expresión

- Expresión de impulsos interiores que el niño no comprende del todo (externalización de sentimos)
- Alivio de tensiones emocionales
- Relajación, concentración y placer en el proceso y en el producto

La pintura es precursora del lenguaje, y por ello su atenta observación es una rica fuente de información respecto a la vida emocional del niño.

b) La pintura como liberación

La pintura ofrece mayor oportunidad para la liberación que cualquier otro medio, y permite lograr dicha liberación, sin informar necesariamente a otra persona sobre sus dificultades. También ofrece un valor terapéutico genuino ya que se presta a la expresión simbólica y es posible utilizarla para sublimar sentimientos y ansiedades imposibles de expresar de forma más directa y manifiesta.

El arte es una válvula de seguridad para el niño explosivo que pinta y desparrama sentimientos de agresividad y hostilidad que serían más peligrosos si los expresara de otra forma. Así los niños pueden utilizar sus pinturas y dibujos como símbolos de sus conflictos y como medio de contar sus historias de forma disfrazadas.

La pintura cumple 4 distintas funciones de liberación:

- Pintar-ensuciar

Permite ensuciarse de forma controlada, y libera a los niños manifiestamente inhibidos de la necesidad de suprimir un deseo secreto de ensuciar.

- Pintura como un desinhibidor

Niños que temen ensuciarse con arcilla o yeso vacilan menos ante la pintura de caballete.

Tras una experiencia tranquilizadora con ésta, olvida más fácilmente sus temores respecto de los otros materiales. Es un material que otorga grandes beneficios a niños hipercontrolados y/o retraídos.

- Pintura para liberar agresión

Es una vía de salida de los impulsos tanto en los niños inhibidos como agresivos. Pero no siempre resulta fácil percibir la forma en que los niños liberan sentimientos agresivos mientras pintan. Los ejemplos más notables de liberación de la agresión por lo común corresponden a niños inhibidos: la mayoría de estos niños experimentan temor frente a sus impulsos hostiles. El hecho de utilizar todo el papel disponible o mezclar todas las pinturas, constituye una forma habitual del tipo menos transparente de liberación.

En los niños espontáneos en su conducta se observa que en ocasiones usan el pincel golpeando el papel, y ello puede implicar una actitud vigorosa y confiada frente al mundo, pero en otro tipo de niños puede significar una necesidad especial de liberar agresión. Para descubrir el significado es necesario observar al niño inmediatamente antes y después de pintar.

- La pintura como liberación de la ansiedad

La pintura puede ofrecer más beneficios a los niños inhibidos que a los hiperagresivos.

Los niños inhibidos realizan un elevado número de trabajos y ello fomenta sosiego y tranquilidad, sin embargo en niños que expresan sus dificultades a través de una conducta hiperactiva, la pintura parece aumentar la tensión.

Dactilopintura

a) Es una experiencia sensorial placentera

- Placer sensorial, táctil… (D. Psicomotriz)

- Placer primario de ensuciar sin culpa (D. Afectivo)

b) Es un material exploratorio y sustituto

La dactilopintura es un sustituto útil de la exploración de los productos corporales, del mismo modo que el juego con barro y agua.

c) Fomenta el libre fluir de la fantasía

Y ello tiene implicaciones tanto en el desarrollo afectivo del niño como en el intelectual. A través de la dactilopintura los niños expresan fantasías, ideas, emociones, sentimientos, experiencias… lo cual implica un efecto liberador.

Además se ha observado que los niños inhibidos se liberan y muestran más espontáneos en esta actividad que ejerce un efecto desinhibidor frente a las dificultades de expresión, iniciativa y sentimientos de inferioridad (D. Afectivo).

Por otro lado, la libre expresión de la fantasía, facilita el desarrollo de la capacidad simbólica, el desarrollo de la creatividad e imaginación, así como la actitud estética y artística (D. Intelectual).

d) Estimula la comunicación y el lenguaje

La dactilopintura favorece la expresión verbal y la comunicación porque se ha observado que los niños hablan más mientras juegan con este material.

e) Promueve la sociabilidad y la cooperación

f) Favorece el desarrollo psicomotriz

En ésta actividad la coordinación dinámica global (M. gruesa) y la coordinación óculo-motriz se implican intensamente, del mismo modo que otros aspectos de la estructuración perceptiva, como la percepción táctil.

El juego con arcilla

a) Habilidades manuales

Promueve el desarrollo de la psicomotricidad fina.

b) Comunicación y lenguaje

La actividad lúdica con arcilla tiene la cualidad casi mágica de soltar la lengua, porque los niños hablan mientras juegan con ella, haciendo referencia a figuras significativas de su medio.

c) Integración social

Para los niños inseguros con respecto a su estatus, inhibidos o ansiosos, puede constituir un medio de establecer contacto o un escudo protector detrás del cual es posible refugiarse y estudiar al grupo. Mientras manipulan arcilla gozan del derecho de pertenecer a un grupo, sin estar sometidos a las presiones directas que sufren en el patio del colegio.

d) Sentimiento de logro y dominio

Fomenta sentimientos de logro y dominio porque, como actividad creadora, proporciona alegría y seguridad en sí mismo ofreciendo una experiencia tranquilizadora e integradora.

e) Expresión de fantasías

Este material se adapta muy bien a la variedad de expresiones de la fantasía,

f) Salida de los impulsos agresivos

Se revela como la mejor salida de los impulsos agresivos del niño de los materiales creativos que tienen a su alcance los niños pequeños. “Constituye un medio sin paralelos para la destrucción sin culpa y para la construcción gratificadora”.

La variedad de fantasías expresadas a través de la arcilla no está limitada a áreas desagradables o prohibidas, puede tratarse de objetos para dañar (pistolas, serpientes…) o bien objetos agradables (caramelos, tortas…).

El significado de estos objetos no puede entenderse sin un conocimiento íntimo de cada niño, pero quizá sea significativo el hecho de que artículos alimenticios aparecen con relativa frecuencia en niños aparentemente felices, mientras que los objetos agresivos se dan más en niños más bélicosos.

Para algunos niños la suciedad de la arcilla constituye una amenaza y la rechazan, tal actitud indica alguna dificultad de adaptación ante la que podemos facilitar materiales sustitutivos como plastilina, papel maché…

Preguntar al niño pequeño el nombre de su producto realizado puede desconcertarle y frustrar, ya que aún no está en la fase de repre-

sentación intencional, por ello es mejor hacer más hincapié en la actividad que en el producto.

La música y el movimiento, una excelente combinación

El inmenso potencial de este medio combinado ha sido reconocido por numerosos especialistas en el campo del desarrollo infantil y de la psicoterapia. De los efectos que proporciona esta combinación música y movimiento libre han destacado:

a) Liberación de tensión y de movimiento

Se ha señalado que libera al niño de impulsos paralizantes al estimular movimientos y actitudes primitivas e infantiles, así puede aliviar tensiones instintivas y expresar emociones o evocar fantasías muy profundas.

b) Sublimación de los impulsos agresivos

Esta actividad posibilita canalizar la energía desorganizada a través de formas socialmente aceptadas. Se observó que tenía efectos saludables sobre los niños hiperactivos, agresivos y hostiles, que tendían a calmarse, a tranquilizarse y a estar menos tensos.

c) Autoaceptación

Al dar vía libre a la emoción y alcanzar orden y autocontrol a través del ritmo, el efecto que se logra es el de proporcionar al niño un contacto más armonioso consigo mismo, es decir, una más plena autoaceptación. Esto puede explicar el valor de estas experiencias para promover la participación, la adaptación a los demás y el desarrollo social.

d) Integración social

Algunos niños que se mantienen en la periferia del grupo la mayor parte del tiempo pueden hacer cosas con el grupo cuando se ven estimulados por la experiencia musical.

La música ofrece beneficios sociales tanto a los niños agresivos como a los inhibidos. El pequeño tímido, retraído, parece tener más vigor, más poder y más capacidad para mantener contados durante la experiencia musical; para el niño agresivo ésta constituye una invitación a explorar sus capacidades y el dominio de sus propios movimientos, así como un agente integrador que calma sus ansiedades y abre camino para las relaciones constructivas.

Algunas investigaciones que se hicieron con esta experiencia mostraron que los niños perturbados reaccionaban con mayor sensibilidad, porque la relajación que la música produce en niños tensos a veces los libera de las preocupaciones consigo mismos y abre camino para la participación en el grupo.

e) Fomenta la confianza y la seguridad en sí mismo

Las actividades musicales libres proporcionan a los muy activos una oportunidad necesaria para adquirir confianza en sí mismo, para utilizar sus cuerpos vigorosamente, para experimentar el placer que produce el armonioso movimiento de los músculos.

- Cada tipo de experiencia musical (danza libre, instrumentación en grupo, música dramatizada…) ofrece unos beneficios únicos a algunos niños.
- La música y el movimiento pueden resultar útiles a los niños, al liberarlos de una penosa falta de naturalidad, familiarizarlos con sus iguales y ofrecerles vías para liberar energía e integrar movimientos.
- La música puede ayudar a los niños a poner orden en la expresión de sus sentimientos caóticos.

Juego libre

Juegos de resolución de conflictos

Son los juegos en los que se plantean situaciones de conflicto o que se utiliza algún aspecto relacionado con estos. Constituyen un útil importante para aprender a describir conflictos, reconocer sus causas, y sus diferentes niveles e interacciones (personal-social, grupal-institucional), así como buscar posibles soluciones.

Unos insisten en el análisis de situaciones conflictivas, otros en los problemas de comunicación en el conflicto, en las relaciones poder/sumisión, en la toma de conciencia del punto de vista de los otros…

Los juegos de resolución de conflictos no solamente sirven como ejercicio, sino que constituyen en sí mismos experiencias que aportar a las personas y al grupo, elementos para aprender a afrontar los conflictos de una forma creativa.

Juegos de afirmación

El papel prioritario de estos juegos es la afirmación de los participantes como perso-

nas y del grupo como tal. Ponen en juego los mecanismos en que se basa la seguridad de sí mismo, tanto internos (autoconcepto, capacidades...) como en relación a las presiones exteriores (papel en el grupo, exigencias personales...).

Se trata a veces de hacer conscientes las propias limitaciones. Otras de facilitar el reconocimiento de las propias necesidades y poderlas expresar de una forma verbal, potenciando la aceptación de todos en el grupo.

Los juegos de afirmación tratan de potenciar los aspectos positivos de la persona y del grupo, para favorecer una situación en la que todos se sienten a gusto, en un ambiente promotor. La afirmación es la base de una comunicación libre y de un trabajo en común posterior, en condiciones de igualdad.

Juegos de conocimiento

Son juegos destinados a permitir a los participantes en una sesión o encuentro conocerse entre sí.

Pueden utilizarse en un primer momento, simplemente con el objeto de aprender los nombres de cada persona, o bien tratarse de una presentación o conocimiento más profundo y vital.

Estos juegos facilitan el crear un ambiente positivo en el grupo, especialmente cuando los participantes no se conocen. Debemos asegurarnos de que se han entendido bien las consignas de partida.

Juegos de comunicación

Son los juegos que buscan estimular la comunicación entre los participantes e intentan romper la unidireccionalidad de la comunicación verbal en el grupo, en la que normalmente se establecen unos papeles muy determinados.

Estos juegos pretenden favorecer la escucha activa en la comunicación verbal, y por otra parte, estimular la comunicación no verbal (expresión gestual, contacto físico, mirada…) para favorecer nuevas posibilidades de comunicación. El juego ofrece para ello un nuevo espacio con nuevos canales de expresión de sentimientos hacia el otro y la relación en el grupo. Los juegos rompen además los estereotipos de comunicación, favoreciendo unas relaciones más cercanas y abiertas.

Papel del responsable en el juego

Introducción

Nosotros educadores debemos tener como idea central el aprovecharnos de los dinamismos del juego de los muchachos para ayudarles a crecer.

Las normas morales de la vida adulta solamente pueden edificarse sobre la base de haber hecho la experiencia de las reglas del juego, bien jugadas, durante la edad infantil. La capacidad de acuerdo en la vida social que han de tener los adultos se promueve sobre la base de un desarrollo del sentido de los demás y de ponerse de acuerdo, aprendido esto durante la infancia.

Por eso los responsables nos debemos plantear, como tarea primordial, la de ayudar a los niños a jugar bien sus juegos, es decir:

- a escuchar a los demás y ponerse de acuerdo con ellos,
- a hacer en el juego un papel que a veces no me agrada del todo pero que es necesario para que todos podamos jugar,
- a establecer unas reglas de juego, a representarlas y a discutir cuando sea el momento, si han sido útiles y justas o no lo han sido.

Contenido del juego

Sin responsable

- Se puede Jugar a todo (padres y madres, policías,…).
- Pero el juego está limitado por las habilidades de los niños y por su capacidad de entenderse.

Con responsable

- También se puede jugar a todo
- Además los responsables pueden ampliar los límites de los juegos posibles:
  - porque ayudan a los niños a superarse en sus habilidades
  - porque pueden ayudarlos a entenderse
  - porque pueden transformar la improvisación en un proyecto organizado.

Reglas del juego

Sin responsable

- Las reglas fijan unos límites a la imaginación.
- Muy frecuentemente se inventan sobre la marcha del juego.
- Sirven para equilibrar los deseos de cada niño (que quiere hacer lo que más le agrada) con las exigencias del juego.
- Cuando hay discusiones el juego se rompe.
- Y cuando los niños no saben encontrar soluciones para un problema, el juego puede terminarse.

Con responsable

- Las reglas también fijan unos límites a la imaginación.
- Los responsables dan una perspectiva y una profundidad a las reglas:
  - No porque ayuden a inventarse (que pueden hacerlo si es necesario)
  - Ni porque resuelvan los problemas
  - Sino porque ayudan a los niños a comprender que cediendo un poco y escuchando a los demás el juego sale mejor.
  - Porque ayudan a formalizar los acuerdos.
  - Porque sitúan los acuerdos de un juego en un contexto de compromiso más amplio.

Papeles del juego

Sin responsable

- En todo juego cada uno tiene un papel (padre, madre, policía, ladrón, futbolista…).
- Y los papeles son complementarios.
- Y si alguno no acepta o no cumple con su papel, el juego se acaba.

Con responsable

- Aquí también cada uno tiene su papel.
- Pero con la presencia de los mayores, se hace una distribución justa de los papeles y también se refuerza el sentimiento de solidaridad entre los niños.

Acuerdo en el juego

Sin responsable

- El acuerdo suele ser impuesto por los jugadores mayores, más fuertes o más prestigiosos.
- Los acuerdos son frecuentemente improvisados y como consecuencia mal construidos y poco consistentes.

Con responsable

- Con la actuación de los responsables se orienta a hacer de los más mayores, fuertes y prestigiosos, unos servidores de los más pequeños, débiles y de los menos tenidos en cuenta o despreciados.
- Aunque los acuerdos puedan ser mal construidos, con la presencia de los responsables se orienta a proponer a los niños que reflexionen cómo ha ido el juego y cómo querrían que fuese en el futuro.
- Lo que exponemos aquí no es otra cosa que lo que podría hacer cualquier adulto razonable que interviniese en el juego de los niños. Pero, ¿qué es lo específico de los responsables? lo específico es contribuir a hacer posibles los proyectos más ambiciosos de los niños, lo que quiere decir:
  - observar los juegos de los niños, comprenderlos y descubrir cuáles son los problemas que tienen para su desarrollo personal y grupal;
  - esperar el momento en que el juego parezca encontrarse en un punto muerto: cuando los muchachos parecen haber agotado las posibilidades de entenderse para hacer progresar la situación que han creado;
  - intervenir en ese momento para ofrecer nuestra colaboración y transformar una situación confusa en un proyecto nuevo y de todos.

El problema es cómo intervenir en los juegos de los muchachos para poder ayudarles a que los hagan más ricos y satisfactorios, pero hacerlo sin estorbarles, sin imponerles una manera de organizarse que no entiendan. Porque si no lo pueden entender, lo que sucederá es que nos harán caso y puede ser que gocen mucho pero ya no será su juego sino el de los responsables.

Juego de Roles

Definición

Pretende hacer vivir experimentalmente una situación o acción en la que se pueden encontrar los participantes. Se trata de vivenciarla no sólo intelectualmente, sino también con los sentimientos y el cuerpo.

Objetivos

Proyectarse en los papeles planteados, comprenderlos (argumentos, reacciones,… mejorar la acción proyectada (corregir errores, aumentar el control personal y colectivo sobre la situación), percibir emociones, desarrollar cohesión y confianza en el grupo, incrementar la confianza personal (percatarse de lo que uno/a es capaz de hacer).

Participantes

Actores, observadores de roles, animador o animadores.

Material

El mínimo posible para evitar un peligro: la teatralización.

Consignas Iniciales

Dependen de los objetivos, de dónde se ponga el énfasis y el foco. Han de ser suficientemente precisas y a la vez vagas para permitir el control del animador/a y la creatividad de los/as participantes.

El realismo es importante: hay que desterrar el tomárselo a broma. ¡Ojo, no obstante, con el exceso de realismo! El peligro complementario de la teatralización es caer en el psicodrama.

El animador/a puede congelar el juego mediante un ¡alto! y una palmada: todos/as se quedan inmóviles, ven su propia imagen y sienten sus emociones. Puede hacerse únicamente al final (que es lo habitual) o en otros momentos de la dinámica.

Desarrollo

a) Precisión de detalles (acción, escenario, tiempo, circunstancias, matices…), ver ficha siguiente.
b) Enumeración y explicación de los roles y observadores /as.
c) Asignación de los roles a personas y elección de observadores/as (al menos uno/a por rol).
d) Tiempo de preparación a los actores; consignas a observadores (tal vez a ciertos roles concretos).
e) Señal de inicio. Juego. El animador velará a partir de entonces por el exceso de realismo, los "accidentes", la teatralización…¡Alto!
f) Evaluación.
g) Volver a jugar, si se quiere, y si es necesario modificar los roles.

Evaluación

Objetivos: estructurar lo vivido, organizar los elementos aportados por cada uno/a de los participantes y reflexionar sobre los roles. Exige tiempo, pero es la fase fundamental.

Mecanismo:

1. Relato de los/as observadores/as generales. Descripción objetiva, cronológica (no emocional) del desarrollo. Enfriará emociones y permitirá situar vivencias personales en el conjunto de la acción. Puede haber más de un relato.

2. Relato/Informe de los actores. Todos/as y cada uno/a de los actores o grupos de roles expresan sus vivencias, sentimientos,…

3. Relato/Evaluación de los observadores/as de roles concretos. Su evaluación se refiere a roles, nunca a personas. Es importante intentar captar los momentos claves del desarrollo de cada rol, el tránsito de una fase a otra, los cambios de actitudes, las razones e influencias de ellos, las emociones,…

4. Discusión general.

Nueva experimentación (si así se quiere o se precisa)

El juego de rol es un "laboratorio". Nadie debe participar si no lo desea, la teatralización puede hacerlo inútil, pero difícilmente peligroso; el convertirse en psicodrama puede complicar las cosas.

Elaboración de un juego de rol

Definición

Elaborarlo, es definir los objetivos generales a alcanzar y preparar un escenario específico al caso.

El escenario está en función del tema de la sesión en la cual se inserta o de la acción que prepara. Si es posible, elegir un tema que cree conflicto.

Se puede inspirar en escenarios ya existentes, en un hecho cualquiera o incluso imaginar una situación.

Objetivos

Los/as participantes deben proyectarse en los roles que se les ha pedido que jueguen y remitirse a su vivencia psicológica, social y cultural.

Hay que cuidar que el juego de roles sea lo más realista posible, teniendo en cuenta las características propias de los/as participantes.

Participantes

Escenario

Para que el escenario adquiera vida, hay que situarlo en un contexto determinado:

El jugar, el marco y sus particularidades (p.ej., una taberna de un pueblo, un pequeño taller, etc.)

La época precisa (p. Ej., víspera de la Tercera Guerra Mundial, durante las vacaciones de verano, etc.)

Los componentes significativos de la situación de partida: contexto socioeconómico, condiciones particulares, personajes de la situación (clase social, papel en el juego, etc.)

Área de juego y accesorios

Están en función del tema y de la situación propuesta, debiendo limitarse a lo que sea útil. Es preciso tener en cuenta la disposición de los lugares de trabajo en la construcción del juego de rol.

Consignas de partida

Consignas a los actores

Están en función de los objetivos que se fijó el animador/a. Deben ser lo suficientemente precisas para que el animador mantenga el control del juego, y lo suficientemente vagas para dar ocasión a los actores de una proyección real.

Consignas para los observadores/as

Determinar un observador/a o un grupo de observadores/as para cada grupo social en juego o personaje-clave, las observadoras/es acumulan materiales para la fase de análisis del juego de rol.

Se les pide que se centren en algunos puntos precisos:

- el comportamiento de un personaje o grupo social
- los errores de estrategia de un personaje o grupo
- los errores de análisis de un personaje o grupo
- las reacciones de un personaje o grupo frente a una situación imprevista.

Desarrollo

El juego puede desarrollarse con el escenario ya construido y los papeles distribuidos por el animador/a que conducirá y cuidará el desarrollo del mismo.

Qué hacer: ¿si el animador/a siente que el juego se le escapa?, ¿si el juego se convierte en un psicodrama?, ¿si los/as participantes no se involucran lo suficiente?

Antes de dejar que los cosas se desarrollen en un sentido que no conduciría a nada y que no produciría nada, puede ser interesante que el animador/a proceda a una evaluación de lo que ha pasado.

Toda la dificultad consiste en no detener el juego demasiado pronto, ni demasiado tarde.

Evaluación

Es indispensable para mejorar y disponer el juego de rol en el futuro. Si el juego de rol no ha funcionado, buscar las causas: ¿las consignas?, ¿el contexto propuesto?, ¿la actitud del grupo?, ¿su desarrollo?, etc.

Nota

Es difícil que un juego de rol alcance inmediatamente los efectos que se esperan de él. Es interesante prever una progresión, para permitir un "calentamiento": realizar pequeños juegos de rol por grupos antes de un juego de rol más complejo, o bien realizar un juego no demasiado complicado y elaborarlo y mejorarlo.

Ejemplo de juego de roles

Las últimas 15 vacas

Sr/a Martínez

Eres dueño/a de una fábrica de abrigos de piel. No es una fábrica grande, pero es una buena manera de ganarse la vida, además de dar trabajo a varias personas. En las últimas semanas te ha surgido un problema. Normalmente encargas y compras las pieles necesarias para los 6 meses siguientes a un intermediario argentino. Pero te acaba de informar que debido a unos problemas (políticos y comerciales) él no puede cumplir con el encargo que le habías hecho. Sólo tienes suficientes pieles como para dos semanas más de trabajo, y acabas de aceptar varios pedidos importantes de abrigos para el extranjero. Es de vital importancia conseguir pieles de inmediato.

Hace varios días se anunció que un granjero de la localidad iba a dejar el país. Por lo tanto tiene que liquidar sus propiedades, y lo hará mediante una subasta mañana. Entre las propiedades figuran 15 vacas. Decidiste hablar con el granjero y ofrecerle un precio por las vacas antes de que se pongan a subasta. Así, ayer le telefoneaste, y él te recibió bien. No obstante te dijo que otra persona también le había sugerido lo mismo. El granjero ha sugerido que los/as tres se encuentren mañana y él aceptará el mejor precio de entre los/as dos, o estaría de acuerdo en que uno/a compre algunas y el otro/a las demás.

No te dijo quién era la otra persona, pero ya tienes una idea. Sabes que en el pueblo se ha abierto una nueva fábrica de piel, y temes que te hará competencia. No obstante, no conoces personalmente al dueño/a, ni él/ella te conoce a ti, así, no piensas revelar quién eres o por qué quieres las vacas. Sabes que al menos necesitas 10 de las 15 vacas o tendrás problemas serios. Estás dispuesto/a a pagar más dinero por tenerlos. Incluso, en última instancia, estás dispuesto/a a comprar las 15, quedarte con 10 y ofrecer las otras 5 gratuitamente. Pero es sumamente importante tener, por lo menos, 10 vacas, y preferirías tenerlas todas.

Sr/a. García

Eres dueño/a de una carnicería especializada en carne de vaca. No es muy grande, pero es una buena manera de ganarte la vida, además de dar trabajo a otras personas. En las últimas semanas te ha surgido un problema. Normalmente encargas y compras la carne necesaria para los meses siguientes a un intermediario argentino. Pero te acaba de informar que debido a unos problemas (políticos y comerciales) él no puede cumplir con el encargo que le habías hecho. Sólo tienes suficiente carne como para dos semanas más de trabajo, y acabas de aceptar varios pedidos importantes para los próximos meses. Es de vital importancia conseguir carne de inmediato.

Hace varios días se anunció que un granjero de la localidad iba a dejar el país. Por lo tanto tiene que liquidar sus propiedades, y lo hará mediante una subasta mañana. Entre las propiedades figuran 15 vacas. Decidiste hablar con el granjero y ofrecerle un precio por las vacas antes de que se pongan a subasta. Así, ayer le telefoneaste, y él te recibió bien. No obstante te dijo que otra persona también le había sugerido lo mismo. El granjero ha sugerido que los/as tres se encuentren mañana y él aceptará el mejor precio de entre los/as dos, o estaría de acuerdo en que uno/a compre algunas y el otro/a las demás.

No te dijo quién era la otra persona, pero ya tienes una idea. Sabes que en el pueblo se ha abierto una nueva carnicería, y temes que te hará competencia. No obstante, no conoces personalmente al dueño/a, ni él/ella te conoce a ti, así, no piensas revelar quién eres o por qué quieres las vacas. Sabes que al menos necesitas 10 de las 15 vacas o tendrás problemas serios. Estás dispuesto/a a pagar más dinero por tenerlos. Incluso, en última instancia, estás dispuesto/a a comprar las 15, quedarte con 10 y ofrecer las otras 5 gratuitamente. Pero es sumamente importante tener, por lo menos, 10 vacas, y preferirlas tenerlas todas.

Negociación: estilo docente

(rol de profesor de educación cívica)

Síntesis de la situación

Una maestra de lengua de séptimo grado está preocupada por la situación de algunos de sus alumnos de la cuarta hora que vienen después de una clase de educación cívica. Le ha enviado una nota al profesor de la materia, donde le pide hablar unos minutos luego de la reunión de docentes acerca de un par de estudiantes. El profesor de educación cívica ha aceptado.

Antecedentes del profesor de educación cívica

Hace treinta años que enseña en esta escuela. Usted ha visto situaciones en las que los alumnos realmente prestaban atención, trabajaban duro y querían ser buenos ciudadanos, y ha visto otras, como la de ahora, cuando a nadie le importa nada y tiene en su clase un montón de holgazanes que muestran hasta qué punto se está hundiendo la sociedad. Tiene tres chicos de esos en su clase de la tercera hora. En un momento pensó en irse a la escuela secundaria, donde podría haber enseñado ciencias políticas y trabajado con chicos realmente motivados, logrando que se metieran en programas locales y nacionales relacionados con los procesos democráticos y la política. Pero realmente disfruta de la posibilidad de influir en los años de formación de los niños. Si puede influir sobre algunos niños cuando son bien pequeños, quizá pueda ser un factor para detener la erosión de la fibra moral del país y volver a imponer un sentido de decencia moral. Usted les enseña valores, disciplina y excelencia. Les enseña a competir con justicia y a participar. Usted puede ser duro con ellos, pero ahora es el momento para que elijan ser responsables o aprendan que no ser responsable tiene sus consecuencias.

Rol del profesor de educación cívica

No conoce a esta docente que ha pedido encontrarse con usted para hablar de unos alumnos, pero le gratifica que se le pida ayuda. Está contento de ver que se respeta su trabajo fuera del departamento. Usted es excelente para imponer disciplina y puede ofrecer algunas sugerencias, o quizá la maestra de lengua quiere usar el material de su asignatura de alguna manera en una unidad. Usted está contento de ir a esta reunión y ayudar a la profesora de lengua con su problema.

Negociación: estilo docente

(rol de la profesora de lengua)

Síntesis de la situación

Una maestra de lengua de séptimo grado está preocupada por la situación de algunos de sus alumnos de la cuarta hora que vienen después de una clase de educación cívica. Le ha enviado una nota al profesor de la materia educación cívica donde le pide hablar unos minutos luego de la reunión de docentes acerca de un par de estudiantes. El profesor de educación cívica ha aceptado.

Antecedentes de la profesora de lengua

Ha notado que tres estudiantes sistemáticamente parecen sentirse muy «aplastados» cuando vienen a su clase. Ha hablado con ellos individualmente y encontrado que odian su clase de educación cívica, dada por un docente que tiene casi treinta años en la escuela. Parecen bastante rebeldes y atraídos por los «punks». Usted ha concluido que el docente de educación cívica usa a los tres como ejemplo de la decadencia y el colapso de la moral en la sociedad. Usted sabe que puede ser difícil manejarse con estos estudiantes, pero siente que les está llegando con la literatura. Usted considera que avergonzar a estos estudiantes es inapropiado y va en contra de su desarrollo. Usted ha visto alumnos cambiar, pero gracias al amor y la aceptación, no por ridiculizarlos. Su preocupación es que estos niños van a salir con malas calificaciones del curso de educación cívica y esto los pondrá en un camino negativo que será cada vez más difícil de cambiar.

Rol de la profesora de lengua

Usted quiere impedir que se los siga avergonzando y que se produzca un daño peor, y no quiere que el docente de educación cívica perjudique el avance que ha comenzado a lograr con estos alumnos. Quiere ayudar al docente de educación cívica a ver el problema

de su actitud. Usted quiere que estos niños tengan una experiencia escolar positiva.

Estudio de caso intercultural

Este estudio de un caso le da la oportunidad de hacer prácticas de análisis de problemas, negociación y solución de problemas en colaboración. Más abajo encontrará la síntesis de la situación, el rol de miembro del plantel docente, el rol de directora y el rol del estudiante. Recomendamos el rol de directora y el rol de estudiante para su uso en un juego de roles de negociación. Use juntos cualquiera de los roles para un juego de roles de mediación. Use todos los roles para un juego de roles de solución de problemas en colaboración. Todos los actores de roles deben tener la síntesis de la situación, además de la información sobre el rol que representarán.

Síntesis de la situación

Su escuela ha vivido un fuerte cambio en la demografía estudiantil. Se ha reducido la cantidad de estudiantes locales en un 25% y la cantidad de estudiantes extranjeros y del interior ha crecido en un 30% y 10%, respectivamente. No ha cambiado el plantel docente, predominantemente de origen local.

La escuela está tratando de diversificar el plantel docente y aumentar el número de docentes y asistentes bilingües. Sin embargo, hay una gran tensión. Varios miembros del plantel docente y estudiantes se quejan de la cantidad de recursos que se dedican a los nuevos estudiantes. Varios comentarios se han centrado en la necesidad de "recuperar nuestra escuela" y la importancia de no dejar que "ellos" nos dominen. Ayer en el comedor de los docentes, un profesor dijo: "Qué lástima, esta era una escuela hermosa con una buena reputación".

En la escuela siempre ha habido conflictos estudiantiles, pero la cantidad ha crecido en los últimos meses. Se han dado peleas entre estudiantes de distintos orígenes y entre estudiantes del mismo origen. En la mayoría de las peleas intervienen dos o tres estudiantes, pero en la disputa más reciente han participado nueve personas. Se suspendió a todos los estudiantes que participaron en la pelea, pero los estudiantes locales fueron suspendidos por uno o dos días mientras que los del interior fueron suspendidos entre tres y cinco días.

La escuela tiene un programa de mediación por los pares al que se derivan todas las disputas estudiantiles que no involucren el uso de armas o daño físico serio. Si los estudiantes no pueden solucionar sus diferencias, entonces todos son suspendidos.

Rol de docente

Usted tiene reputación de honesto y justo entre los estudiantes y los colegas. Debido a que confían en usted, varios estudiantes han venido a quejarse del trato injusto acerca de la selección de a quiénes se manda a mediación. Sostienen que en toda disputa en la que hay estudiantes locales se los manda a mediación, pero cuando la disputa es entre estudiantes extranjeros o del interior, se los suspende automáticamente y no se los envía a mediación. Los estudiantes creen que la única razón por la que fueron suspendidos los estudiantes locales en la disputa de nueve personas es que uno de los estudiantes extranjeros sufrió heridas importantes.

Rol de directora

Usted es de origen local. Como directora de la escuela ha tenido que manejar una cantidad de situaciones complejas. Usted se precia de saber escuchar y comunicarse con los padres, docentes, el personal y los estudiantes. Ha estado en la escuela diez años y ha comenzado a pensar que es hora de ir a otro cargo. Pero recientemente se han dado una cantidad de eventos inquietantes en la escuela y realmente quiere resolverlos. No desea dejar a la escuela en una crisis. La mayoría de estos sucesos recientes incluyen quejas por insensibilidad a las diferencias raciales, religiosas y étnicas.

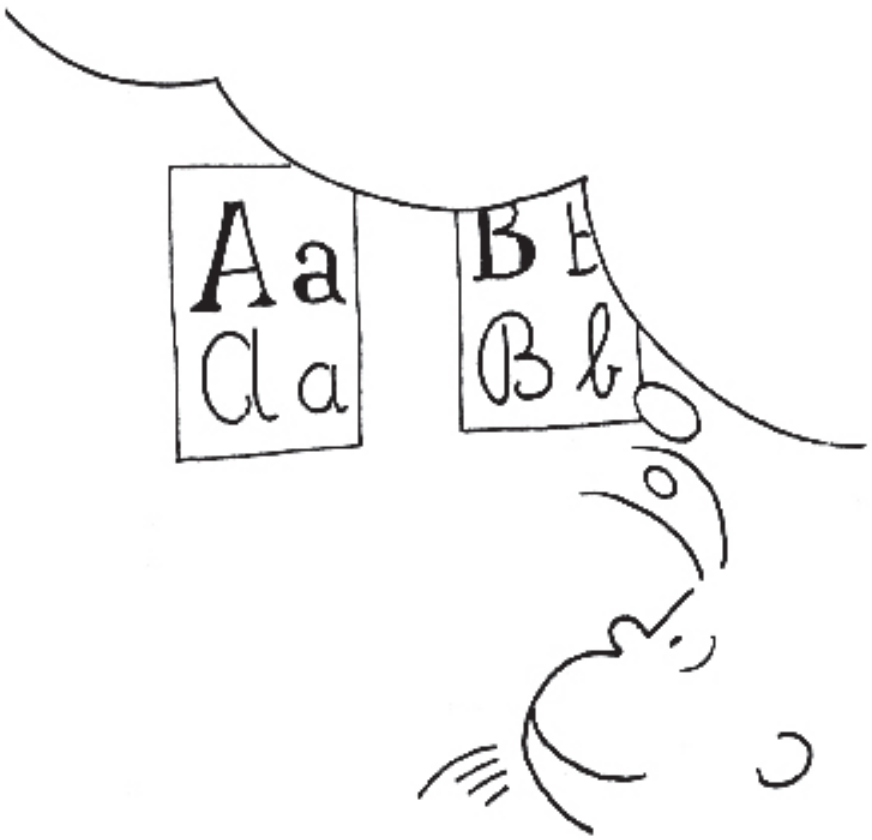
Un docente de su escuela se ha reunido ayer con usted para analizar la situación, en la que algunos estudiantes consideran que no se usa la mediación en forma equitativa para toda la población estudiantil. Los estudiantes del interior consideran que a ellos se los suspende más como consecuencia de disputas en las que intervienen estudiantes locales y que eso es injusto. Usted se precia de su equidad

y no considera que en su escuela haya un doble patrón de justicia. Si se suspende a un estudiante, eso se debe a que la falta justifica esa respuesta. Además, el programa de mediación fue de su creación, lo que refleja su flexibilidad y equidad en el manejo de conflictos en la escuela. Sin embargo, le preocupa que equivocadamente se vea una falta de justicia. En concordancia, usted ha aceptado reunirse con un representante estudiantil para discutir las preocupaciones de los estudiantes extranjeros y del interior y asegurarles que se trata a todos por igual en su escuela.

Rol de estudiante

Usted es un estudiante de origen extranjero del último año en la escuela. En los últimos tres años usted ha visto crecer las tensiones raciales, lo que considera que está en directa proporción con el mayor número de estudiantes no locales. Cuando llegó a esta escuela se sentía como alguien de afuera. Y aún se siente así, dada la composición del plantel docente; pero al mismo tiempo tiene una mayor sensación de pertenencia como parte de un grupo de estudiantes extranjeros. El año pasado participó en un programa de mediación porque consideró que sería una buena manera de manejar algunas de las situaciones que se producían en la escuela.

En este momento tiene pocas esperanzas de que cambien las cosas. Usted y otros estudiantes se han reunido con un profesor hace un par de días para quejarse del trato injusto a los estudiantes extranjeros en el programa de mediación. El profesor ha hablado con la directora. La directora ha pedido una reunión con un representante de los estudiantes para discutir la cuestión, y los otros estudiantes lo eligieron a usted. Usted no ha tenido demasiado contacto con la directora, pero sabe que ella apoya la mediación y ha sido la creadora de este programa escolar. También sabe que ella es la que autoriza todas las suspensiones. Así que se siente muy aprensivo y cauteloso en relación a esta reunión y realmente no tiene expectativas de lograr nada. No cree que la directora reconozca el racismo que hay en esta escuela. Sin embargo, sus amigos tienen esperanzas en lo que usted puede lograr.



Educación popular en derechos humanos: 24 guías de actividades participativas para maestros y facilitadores

Richard Pierre Claude

Presentación

Con gran satisfacción el Instituto Interamericano de Derechos Humanos-IIDH pone en sus manos este texto didáctico, versión en español de la obra Popular Education for Human Rights del profesor estadounidense Richard Pierre Claude, cuya versión en inglés fue publicada por nuestra hermana organización Human Rights Education Associates-HREA (Estados Unidos de América/Holanda).

Esta publicación tiene para el IIDH un significado especial por varias razones. Por un lado, la versión en español se suma a las existentes en varios otros idiomas (entre ellos, amharic y afar oromo, de Etiopía; inglés; francés; camboyano y japonés). Se trata, pues, de un texto que ha tenido amplia circulación y uso en el mundo, pero que se conoce por primera vez en América Latina y en el Caribe a partir de la versión que el IIDH contribuye a difundir.

Por otro lado, sus contenidos acercan a los educadores latinoamericanos y caribeños a una experiencia de capacitación realizada en regiones distantes del planeta, con las que por lo habitual tienen poco contacto. Concretamente, es una obra que se produjo para ser empleada en la República de Etiopía en la formación en valores y derechos humanos de poblaciones marginalizadas económica y culturalmente. Más tarde se utilizó en otros países de África y Asia. El interés del material lo llevó también a ser adoptado por organizaciones educativas de Europa y Estados Unidos de América.

Sin embargo, la propuesta que sustenta la obra es mucho menos remota de lo que haría suponer su historia práctica. Aunque se diseñó para utilizarse en África y después en Asia, desarrolla una metodología basada en la teoría y la práctica de un gran educador latinoamericano: el pedagogo brasileño Paulo Freire. Tal como el autor manifiesta en sus agradecimientos iniciales, su trabajo se guió por los principios de la Pedagogía del Oprimido de Freire.

Este es un reconocimiento a la rica tradición educativa de Latinoamérica y del Caribe, que fue tomada en otras latitudes, adaptada y aplicada en otros contextos, y que ahora vuelve al continente de su inspirador. Los caminos insospechados que recorren las grandes ideas crean espacios de encuentro y diálogo entre gentes y culturas que podrían parecer muy distantes si sólo atendiéramos a su distribución geográfica.

Además, el presente material es doblemente significativo porque materializa un esfuerzo de colaboración entre el IIDH y HREA, dos instituciones que trabajan en contextos diferentes pero que comparten una misma misión: promover activamente la educación en derechos humanos y hacerla llegar a poblaciones cada vez más amplias y diversas. La concreción de esta iniciativa fue posible por la aportación del manuscrito original por parte de HREA y a la generosa contribución de la Autoridad Noruega para el Desarrollo Internacional-NORAD, que hizo posible la publicación de la versión en español.

Si bien los directamente apelados por este texto son los educadores, promotores y capacitadores no formales, también los docentes formales encontrarán un repertorio de propuestas que pueden adaptar a sus condiciones propias de contexto, institución educativa y nivel escolar de sus alumnos. Confiamos que este Manual de Educación Popular en Derechos Humanos estimule el intercambio de ideas y metodologías en materia de EDH y aporte sugerencias de contenidos y actividades prácticas que vengan a ampliar el repertorio de recursos didácticos de los educadores y educadoras en derechos humanos de las Américas.

Roberto Cuéllar

¿ Por qué promover la educación en derechos humanos ?

En 1948, cuando se redactó la Declaración Universal de los Derechos humanos, Eleanor Roosevelt, la presidenta del Comité de las Naciones Unidas que preparó el borrador, realizó una afirmación que sigue vigente en el siglo XXI: «Pasará mucho tiempo antes de que la historia juzgue el valor de la Declaración Universal de los Derechos humanos. Dicho juicio dependerá, creo, de los esfuerzos que los pueblos de todas las naciones realicen para que todas las personas se familiaricen con su contenido; porque si logran comprenderla lo suficiente, se esforzarán por conseguir algunos de los derechos y libertades que allí se enuncian y los esfuerzos que realicen por alcanzarlos, le darán sentido al mensaje de la Carta de las Naciones Unidas sobre dichos derechos y libertades».

El respaldo internacional a la educación en derechos humanos

Desde 1945, diversos instrumentos legales regionales y mundiales han dado su aval a la educación en derechos humanos desde que la Carta de las Naciones Unidas exigió la cooperación entre las naciones para "el fomento y el estímulo al respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales"[1]. Por lo tanto, esta mención que la Carta hace "del fomento y el estímulo" genera responsabilidades de hecho por parte de los Estados con la educación y la enseñanza de los derechos humanos. Además, muchas organizaciones internacionales y regionales han dado su pleno respaldo a dichos objetivos. En el siglo XXI, en la medida en que en África surge la sociedad civil y las asociaciones de voluntarios proliferan en los países en desarrollo, se hace evidente una gran iniciativa y empuje entre las organizaciones no gubernamentales (ONG) involucradas con los derechos humanos y su enseñanza. Por lo tanto, en las democracias de reciente formación, se espera que las ONG incrementen las actividades educativas, las cuales pueden formar parte de las estrategias para la prevención de la violación de los derechos humanos y de las técnicas para desarrollar en las personas la capacidad de satisfacer sus necesidades con base en el conocimiento y goce de sus derechos.

La referencia que figura en la Carta de las Naciones Unidas sobre la promoción y estímulo de los derechos humanos se aclaró en 1948 cuando la Asamblea General adoptó la Declaración Universal de los Derechos humanos sin ningún voto en contra; la cual fue proclamada como "un ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse", a los que se dio instrucciones de "promover, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades..."[2]. De tal modo que la educación se equipara a un instrumento íntimamente ligado al cometido de la Carta de promover los derechos humanos. Adicionalmente, el lenguaje del Preámbulo de la Declaración anuncia que "la enseñanza y la educación" no son meras funciones estatales adicionales y posteriores a la II Guerra Mundial, sino que forman parte de los deberes que tienen los Estados miembros de las Naciones Unidas. Cuando se proclama que "la educación y la enseñanza" son una obligación de "tanto los individuos como las instituciones..." es como reconocer la acción popular en las bases y la labor de las ONG.

El derecho a la educación

La educación no es un mero mecanismo para promover los derechos humanos, sino un fin en sí misma. Al postular la educación como un derecho humano, los artífices de la Declaración Universal se basaron en el concepto de que la educación depende de los valores; o sea que la educación siempre se vincula con los valores y los sostiene. Sin embargo, debemos tener en cuenta el tipo de valores que fomentamos a través de la educación. En este orden de ideas, el Artículo 30 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos afirma que una de las metas de la educación será "el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales..." (Sección 2). Los pactos de derechos humanos (desarrollados posteriormente por las Naciones Unidas, que entraron en vigencia en 1976 para formalizar las bases de la ley internacional de los de-

1 La Carta de las Naciones Unidas, firmada en San Francisco el 26 de Junio de 1945, entró en vigor el 24 de Octubre de 1945. 1976 Y.B.U.N. 1043. Artículo 1, Sec. 3. [página web: http://www.un.org]

2 Declaración Universal de los Derechos humanos U.N.G.A. Res. 217A(III), 3(1) GAOR Res. 71, UN Doc. A/810 (1948); Preamble/Proclamation.[Página web: http://www.unhchr.ch/html/intlinst.htm]

rechos proclamada en 1948) también entran en detalles sobre el derecho a la educación y los valores que la educación debería fomentar. Fue así como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales incluyó el objetivo educativo de fortalecer el respeto por los derechos humanos en un conjunto de metas relacionadas con la enseñanza[3]. Por ejemplo, el Artículo 13 del Pacto dice que "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana" y el propio "sentido de la dignidad...". (Sección 1) El Pacto también dice que los Estados Partes:

Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz. (Artículo 13, Sección 1) .

Como complemento de las disposiciones positivas de los objetivos de la educación están las prohibiciones del Pacto de Derechos Civiles y Políticos[4], las que dicen que cuando un Estado aprueba el sistema internacional de derechos humanos, no puede impedir que las personas conozcan sus derechos, y que "nadie podrá ser molestado a causa de sus opiniones"; el Pacto agrega en su Artículo 19, Sección 1, que la educación es un proceso que involucra el intercambio y la difusión de ideas. Estos propósitos son alentados por el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos que propone: Toda las personas tienen derecho a la libertad de expresión; este derecho comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística, o por cualquier otro procedimiento de su elección (Artículo 19, Sección 2).

El derecho a conocer nuestros derechos

El proyecto de ley internacional de derechos, que figura en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los dos pactos, hace énfasis en la educación en el mundo de hoy. Los instrumentos internacionales tienen la tendencia a utilizar lenguaje repetitivo para referirse a los principios fundamentales; por lo tanto, no es de extrañar que se encuentren reiteraciones de las normas que hemos referido en la mayoría de los textos. El efecto acumulado de la repetición de dichas declaraciones contribuye a resaltar la importancia de los derechos humanos y una idea estrechamente relacionada que es fundamental: la convicción de que todos tenemos derecho a conocer nuestros derechos. Tanto el reconocimiento de los derechos humanos como el conocimiento de los mismos es necesario en el mundo de hoy; la razón de esta necesidad se consigna en el Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos humanos, donde se afirma que para lograr "un mundo en que los seres humanos, libres del temor y la miseria, disfruten la libertad de palabra y la libertad de creencia", la gente debe ponerse de acuerdo en "una concepción común de derechos y libertades".

Las ideas sobre los derechos humanos toman vuelo y se han difundido alrededor del mundo; de tal modo que los derechos humanos, incluido el derecho a la educación y el derecho a conocer los derechos, se han inculcado en todas las normas internacionales. Por lo tanto, el concepto del derecho que todos tenemos a la educación y el objetivo educativo de acrecentar el respeto por todos los derechos humanos se han incorporado a muchos de los instrumentos internacionales.

Ejemplos de tales tratados incluyen la Convención sobre los Derechos del Niño (1989)[5], así como los acuerdos regionales americano (1948)[6] europeo (1953)[7] y africano (1986)[8] sobre las instituciones y normas de derechos humanos. Algunas ONG regionales redactaron una Carta similar de derechos humanos en Asia[9]. En estos días, la educación en derechos humanos prolifera en todo el mundo debido a que las personas cada vez saben más que tienen estos derechos, entonces exigen conocerlos y disfrutarlos. Como reconocimiento a estos significativos avances, la Asamblea General de la Naciones Unidas (Resolución 49/184) declaró el período 1995-2005 como la "Década de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos".

3 Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, puesto para la firma en diciembre 19, 1966; entró en vigor en enero 3, 1976, UNGA Res. 2200 (XXI), 21 UN GAOR Supp. (No. 16) 49, UN Doc. A/5316 (1967). [Página web: http://www.unhchr.ch/html/intlinst.htm]

4 Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos puesto para la firma en diciembre 19, 1966; entró en vigor en marzo 23, 1976. UNGA Res. 2200 (XXI), 21 UN GAOR Supp. (No. 16) 52, UN Doc. A/6316 (1967). [Página web: http://www.unhchr.ch/html/intlinst.htm]

5 Convención sobre los derechos del niño aprobada por la Asamblea General en noviembre 20, 1989. UNGA Res. 44/25, 28 I.L.M. 1448 (1989). En el delicado tema de los derechos del niño con relación a los deberes de los padres o los tutores, los Estados partes deben "de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades." (Artículo 14, Sec. 2). La educación del niño deberá dirigirse entre otras cosas hacia "Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales..." (Artículo 29, Sec. 1(b). [Página web: http://www.unhchr.ch/html/intlinst.htm]

6 Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. Mayo 2, 1948 Novena Conferencia internacionales de los Estados Americanos. "todas las personas tienen el derecho a la educación, el cual debe basarse en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humana." (Artículo 12). [página web: http://www.oas.org]

7 Pacto Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales. (Nov. 4, 1950, ETS (No. 5 (entró en vigor, sept. 3, 1953). "Aninguna persona se le puede negar el derecho a la educación." Primer Protocolo, Artículo 1. [página web: http://dhcommhr.coe.fr/]

8 Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de la Gente, (Banjul), OAU Doc. CAB/LEG/67/3 rev. 5:21 ILM 58 (1982), entró en vigor octubre 21, 1986. [página web: http://www1.umn.edu/humanrts/africa/comision.html]

9 Yash Ghai, "Our Common Humanity, Asian Human Rights Charter," *Netherlands Quarterly of Human Rights*, vol.16/4 (1998), 539-552, at 550. [página web:http://www.ahrchk.net]

Educación eficaz en derechos humanos

La Carta Africana sobre los Derechos Humanos y del Pueblo no solamente presenta la declaración más clara sobre el diseño de normas acerca de la responsabilidad gubernamental en la educación, sino que constituye un llamado significativo y singular por una eficaz educación en derechos humanos. Dicha Carta dice que los Estados africanos que la suscribieron: Tendrán el deber de fomentar y garantizar el respeto de los derechos y libertades contenidos en la presente Carta por medio de la enseñanza, la educación y las publicaciones y *velarán porque las personas entiendan estas libertades y derechos con sus correspondientes obligaciones y responsabilidades. (Artículo 25, las negrillas son nuestras)*.

El concepto de que la responsabilidad de los gobiernos cuando enseñan derechos humanos también debe incluir la seguridad de que las personas los entiendan, constituye una práctica innovadora y un aporte significativo a los planteamientos sobre este tema en el ámbito internacional. La eficacia de la educación en derechos humanos no debe constituir solamente la preocupación de los países signatarios de Banjul, sino la de todos los que toman en serio la educación en derechos humanos. La pauta insinúa que aquellos dispuestos a enseñar los derechos humanos también deberían garantizar que tales programas sean eficaces en la medida en que las personas acepten y entiendan sus derechos y de este modo adquieran la capacidad de conocerlos para aplicarlos y beneficiarse de su ejercicio.

Debe quedar claro que el objetivo de la educación eficaz en derechos humanos no es el de sembrar el malestar social y cualquier insinuación en dicho sentido es una mala interpretación de los derechos humanos y la democracia. La educación popular en derechos humanos (también conocida como no formal) debe ceñirse a la ley, incluida la ley internacional de derechos humanos. En efecto, nuestro deber es el de educar a las personas sobre sus derechos frente a la ley, de tal modo que se conviertan en los ciudadanos responsables de una sociedad libre en la que se valoren los derechos humanos, se respete el cumplimiento de la ley, se incentive la participación popular y se tenga un sistema de gobierno responsable que brinde el mejor ambiente para permitir el logro de un desarrollo económico sostenible.

Para asegurar que la educación en derechos humanos sea ampliamente asequible y eficaz, gran cantidad de organismos intergubernamentales y no gubernamentales han desarrollado recursos útiles para los educadores[10], que ahora disponen de gran cantidad de recursos para la enseñanza de estos temas, incluso en Internet. Por ejemplo, se puede consultar en las Naciones Unidas (http://www.un.org/cyberschoolbus/humanrights/declarativa/index.asp) el Ciberbús escolar de las Naciones Unidas que se concibió para facilitar la enseñanza de los derechos humanos mezclando las actividades del aula con información y materiales relacionados. En esa página se incluye una Declaración Universal de los Derechos humanos interactiva, que es una versión de la Declaración Universal en lenguaje común y corriente; un sitio de preguntas y respuestas, definiciones de términos de derechos humanos apropiada para las clases de primaria y secundaria; y un Atlas Mundial de Actividades Estudiantiles. Para encontrar materiales de capacitación o listas de materiales audiovisuales en inglés se debe buscar en:

- The Electronic Resource Centre for Human Rights Education (administrado por HREA): http://erc.hrea.org
- Human Rights Education Directory (Human Rights Internet): http://www.hri.ca
- Peopleís Decade for Human Rights Education: http://www.pdhre.org

Para encontrar materiales de educación en derechos humanos en español se puede buscar en:

- Sección especializada "Herramientas Pedagógicas para Educación en derechos humanos" del Instituto Interamericano de Derechos Humanos: www.iidh.ed.cr

¿Cómo facilitamos la educación en derechos humanos?

Teniendo en cuenta la aprobación nacional e internacional con que cuenta la educación en derechos humanos, tal como se anotó

10 *Human Rights Education Resourcebook*, 2nd revised edition. En inglés. (Amsterdam/Cambridge, 2000)

anteriormente, a continuación ofrecemos numerosas respuestas a la pregunta de cómo este manual de capacitación contribuye a la educación en derechos humanos: 1) utiliza la metodología orientada por metas de la educación no formal; 2) se apoya en un marco general de valores, el que combina con los conocimientos y experiencias pasadas de los participantes para relacionarlos con nuevas ideas y hechos de tal modo que la comprensión y la confianza en los derechos humanos se fortalezcan; 3) ofrece actividades educativas concretas que están íntimamente relacionadas con los valores fundamentales y las normas de los derechos humanos; 4) las técnicas que utiliza son de fácil reproducción, lo que facilita que los participantes "corran la voz" a otros, quienes a su vez pueden propagarlas para que se beneficie un círculo cada vez amplio de personas.

Educación popular orientada por objetivos

¿En qué consiste la educación popular o educación no formal? La mejor forma de obtener una respuesta es comparándola con los métodos formales e informales.

La educación formal se refiere a la estructura de tres niveles de educación primaria, secundaria y superior, la cual constituye una de las responsabilidades fundamentales de los gobiernos.

La educación no formal es cualquier actividad educativa organizada y sistemática llevada a cabo por fuera del sistema formal para ofrecer enseñanza especial a grupos seleccionados de la población, tanto adultos como niños. Educación popular es educación no formal dirigida a las comunidades de base y que tiene como objeto el desarrollo de la capacidad de conocer y exigir los derechos.

La educación informal bien puede ser organizada o no y por lo general es un tipo de educación poco metódica, que repercute en el proceso de toda la vida mediante el cual las personas adquieren y acumulan conocimientos, destrezas, actitudes e ideas a partir de la experiencia diaria y contactos tales como reuniones en una cafetería, obtención de información en la radio, la televisión y los medios impresos. En todas estas fuentes de información adquirimos parte de nuestros conocimientos sobre los derechos humanos. Las ONG han jugado un papel importante en el fomento de los derechos humanos por todos estos medios.

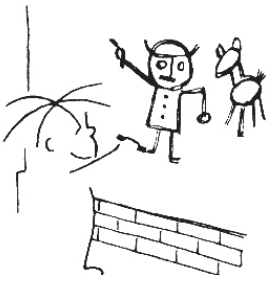
Las ONG en todo el mundo utilizan la educación popular desescolarizada para ayudar a que la gente desarrolle conocimientos y destrezas que les ayuden a resolver sus necesidades básicas, para lo cual fomentan varios objetivos con el fin de que las personas tomen conciencia de sus derechos, lo que logran por medio de:

- Un aumento de los conocimientos sobre derechos humanos; por ejemplo, la comprensión de los alcances de la protección constitucional de los derechos humanos, en conjunto con las declaraciones, pactos y convenios vigentes.
- La formación de las personas para que desarrollen la capacidad de interpretación crítica; por ejemplo, que sean capaces de cuestionar los obstáculos y las estructuras que les impiden el pleno goce de sus derechos y libertades.
- La contribución al proceso de aclaración de los valores que las personas maduras reflejan en valores tales como la imparcialidad, la igualdad y la justicia.
- La generación de cambios de actitud; por ejemplo, la enseñanza de la tolerancia a los integrantes de los diversos grupos étnicos y nacionales.
- El fomento de actitudes de solidaridad; por ejemplo, ayudar a que las personas se den cuenta de las luchas de otros en su país y en el extranjero y así lograr que compartan las acciones de sus semejantes que tratan de satisfacer sus necesidades y reaccionar frente a las violaciones de los derechos humanos.
- El logro de cambios en el comportamiento, por medio de actividades que reflejen el respeto mutuo de las personas; por ejemplo, las actitudes de los varones de modo tal que no maltraten a la mujer, de los funcionarios públicos para que respeten a los ciudadanos reconociendo a todos sus derechos humanos, etc.

Cuando se logran estos objetivos se contribuye a impulsar la meta general más importante de la educación popular en derechos humanos la cual es la capacidad legal para exigir y defender, que constituye el objetivo primordial del programa de educación en derechos humanos que se presenta en este manual.

La capacidad legal para exigir y defender es la herramienta mediante la cual las personas y las comunidades aumentan el control y el dominio de sus vidas y las decisiones que las afectan. Este tipo de educación se diferencia de la mayor parte de la educación que se diseña tradicionalmente para desarrollar información y destrezas. La educación no formal en derechos humanos no considera que los estudiantes sean simples recipientes que se llenan con ideas e información útiles, como si el conocimiento fuera un objeto que se recibe; por el contrario, se los sabe inmersos en un proceso continuo de exploración y reflexión crítica.

Desde la perspectiva de los participantes. La educación para crear la capacidad legal para exigir y defender va más allá de la adquisición de conocimientos y se basa en la premisa de que el ser humano no solamente tiene la habilidad de conocer la realidad, sino que también tiene la capacidad de actuar y reflexionar con criterio. Por lo tanto, cualquier tipo de educación que intente desarrollar dichas capacidades debe permitir que los estudiantes analicen las estructuras que subyacen a los problemas, las acciones o la experiencia. Ello les permitirá develar y comprender las relaciones causales y descubrir los motivos e intereses que aquellos esconden. La comprensión de la forma en que una política determinada beneficia a unos y perjudica a otros es un paso importante que se da en favor de la acción. A las personas les hace falta este tipo de perspectiva para poder enfrentar muchos problemas, tales como el de los niños explotados en la prostitución; los campesinos perjudicados por el desvío de las fuentes de agua y los trabajadores que laboran 16 horas diarias y desconocen que la ley contempla normas para regular la duración del trabajo diario más allá de cierto límite.



Desde la perspectiva de los facilitadores. La educación para crear la capacidad legal para exigir y defender brinda los instrumentos por medio de los cuales las personas se relacionan con la realidad de un modo crítico y creativo, y de este modo descubren la manera de participar en la transformación de su entorno. Para darle la importancia que estas metas merecen, los facilitadores para la educación en derechos humanos deben utilizar técnicas de exposición de problemas que involucren a facilitadores y aprendices en una alianza de cooperación mutua en la cual no tiene cabida el papel del maestro que todo lo sabe. El reto que enfrentan los facilitadores es aceptar esta idea novedosa para muchos: el concepto de que la dicotomía alumno-maestro se esfuma en los grupos de aprendizaje en los que todos participan.

En efecto, el maestro no se debería denominar asíl, sino que debería asumir el papel de facilitador que colabora con los participantes en la realización de diversas actividades. Este es el caso de los integrantes de este tipo de grupos, que experimentan un proceso en el que cada vez toman más conciencia de sus necesidades como seres humanos y las condiciones en las que viven; para lo cual desarrollan habilidades críticas que les permiten medir el alcance de sus derechos humanos y de los otros; mejoran sus habilidades para analizar los impedimentos y las estructuras represivas que interfieren en el camino de quienes tratan de ejercer sus derechos y libertades; desarrollan habilidades para analizar los motivos de la violación de los derechos humanos y para empalmar el aprendizaje con la acción; adquieren la capacidad legal de exigir y defender, lo que les permite emprender acciones correctivas; quedan preparados para aprender más y adquirir nuevas habilidades por medio de la aplicación de las leyes y los derechos humanos, lo que los convierte en instrumentos de cambio, desarrollo y justicia; y quedan preparados para compartir sus enseñanzas con otros y para "correr la voz", convirtiéndose en multiplicadores de la educación en derechos humanos, lo que extiende la capacidad para exigir y defender derechos a círculos más amplios de participantes.

El marco de referencia de los valores en la educación en derechos humanos

Las actividades educativas para los derechos humanos que se ofrecen en este manual se han organizado de tal modo que reflejan "cuatro fases de una educación en derechos humanos". Estas fases van de lo más sencillo a lo más complejo y persiguen cuatro finalidades de aprendizaje básicas (que se presentarán gradualmente): el respeto por la dignidad y las normas equitativas; el vínculo entre los derechos humanos y las responsabilidades; la búsqueda de la justicia por medio de la capacidad analítica; y los recursos para prevenir y rectificar la violación de derechos. A lo largo del manual se emplean conceptos, normas y materiales de derechos humanos. Con este marco conceptual como trasfondo, las actividades en este volumen se ciñen a un enfoque de desarrollo o de "proceso evolucionista", de tal modo que el material se organiza tomando como referencia la forma en que las personas suelen desarrollar los valores sociales: de las nociones simples a las complejas.

La propuesta para desarrollar de modo útil la educación en derechos humanos bajo este enfoque ha sido objeto de investigación por Betty A. Reardon, Directora del Programa de Educación para la Paz de la Universidad de Columbia en Nueva York. De acuerdo con el libro de la profesora Reardon *La educación para la dignidad humana, el aprendizaje de los derechos y las responsabilidades*[11], el punto inicial para presentar los derechos humanos a los nuevos aprendices es el reconocimiento elemental del respeto de cada persona por sí misma y por los demás. Cuando se hace así, el aprendizaje avanza gradualmente hacia valores que en última instancia se asocian con la necesidad de prevenir y rectificar las violaciones de los derechos de las personas. Las cuatro fases referidas reflejan el proceso mediante el cual los sicólogos del aprendizaje representan la forma en que los individuos desarrollan las nociones de los valores sociales a medida que pasan de la niñez a la madurez.

Las cuatro fases y los valores asociados son:

El respeto por la dignidad y las normas equitativas

Valores

1 El respeto por la dignidad humana
2 La adquisición de la noción de norma
3 La equidad

El vínculo entre derechos y responsabilidades

Valores

1 La sensibilidad social
2 La comunidad
3 Las leyes

La búsqueda de la justicia por medio del análisis

Valores

1 La aplicación correcta de los derechos humanos
2 La lucha contra los prejuicios
3 El logro de la justicia

Los recursos para prevenir y rectificar la violación de derechos

Valores

1 La imparcialidad y la igualdad
2 El buen gobierno
3 Las acciones en favor de los derechos

Las fases propuestas en este marco general de carácter evolucionista sólo pretenden servir de guía para que el facilitador organice las exposiciones, para lo cual debe tener claras las cuatro fases y los doce valores; sin embargo, no es necesario que los exponga de forma expresa al grupo de aprendices. Si en opinión del facilitador las explicaciones y las actividades de aprendizaje son demasiado simples o muy complejas, puede considerar la adaptación del material al grupo; como puede ser el caso de mujeres adultas, adultos desempleados urbanos, niños de la calle, prostitutas o cualquier otro grupo de marginados. El manual está conformado por actividades diseñadas con el propósito de ofrecer al facilitador ideas y alternativas que de ninguna forma pretenden limitar su creatividad.

A los integrantes del grupo de aprendizaje les corresponde la labor de enfocarse en las normas que generalmente se asocian con los valores ya mencionados. Entre las normas que pueden trabajar se incluyen: a) las normas de cortesía que deben existir en un grupo, las que ayudan a conformar el valor del

11 Betty A. Reardon, "Una secuencia evolucionista para la presentación de conceptos básicos" en *La educación para la dignidad humana, el aprendizaje de los derechos y las responsabilidades*, Filadelfia: PA: University of Pennsylvania Press, 1995, Capítulo 2.

respeto por la dignidad del otro; b) las leyes locales y las normas constitucionales (que el facilitador les entregará) que tengan que ver con el tema de la equidad; c) las normas regionales de derechos humanos que se tienen que ver con los valores de la comunidad, extraídas de la Carta Africana, de la Europea, de la Interamericana o la de las ONGs asiáticas; d) la Declaración Universal, en la parte en que menciona los asuntos de derechos humanos derivados de la dignidad humana; e) los apartes del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en lo que se menciona el tema del racismo, el sexismo, el hambre y el desarrollo nacional; f) la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, etc. Apartes seleccionados de estos instrumentos se ponen a disposición de los facilitadores en los anexos de la mayoría de las actividades.

La aplicación de las actividades educativas

Educación popular en derechos humanos incluye 24 actividades, cuyas guías se desarrollan más adelante y que se ciñen al marco general de las cuatro fases de una educación en derechos humanos, de tal modo que a cada valor o tema le corresponden dos actividades, entre las que el facilitador escoge la que le parezca más adecuada. La selección que haga depende del grupo elegido como objetivo y del nivel de complejidad que mejor se le adecue. Por supuesto que los facilitadores experimentados querrán trabajar con sus propias actividades; sin embargo, se recomienda seguir la secuencia de valores, temas y normas asociados con el marco general propuesto.

Las actividades incluidas provienen de muchas fuentes y reflejan la experiencia de muchos facilitadores de derechos humanos, así como de educadores, activistas y facilitadores en todo el mundo, tal como se anotó en la sección de Reconocimientos al inicio del libro.

Todas las actividades se inician con explicaciones breves que se clasifican dentro de las siguientes categorías:

Introducción. En esta parte se resaltan las normas que sirven de base a la actividad y los temas relacionados. También le ofrece al facilitador una visión de conjunto que expone las razones de por qué el problema que se presenta es significativo y puede captar el interés de los alumnos.

Objetivos. Se enumeran los objetivos que la actividad persigue desde el punto de vista de los participantes y las competencias de aprendizaje necesarias para llevarla a cabo.

Observaciones. En esta parte se ofrece un breve consejo al facilitador sobre cuál es la mejor forma de guiar a los participantes para que logren alcanzar los objetivos propuestos. En todos los casos, bien sea que el tipo de actividad propuesta sea de improvisación, simulacro, debate o discusión el facilitador debería obtener el máximo provecho de las técnicas sugeridas aquí, ya que se basan en la experiencia acumulada de muchos expertos. Esto no significa que el facilitador tenga que sentirse obligado a seguir las guías al pie de la letra.

Materiales. El facilitador debe saber que las actividades son más efectivas si se usan en combinación con materiales preparados: por ejemplo, ilustraciones, dibujos de figuras esquemáticas, documentos, afiches, una grabadora o, en su defecto, el empleo de una persona que registre las discusiones, etc. Como siempre, los facilitadores deben apelar a su creatividad y reconocer que el aprendizaje mejora cuando se recurre a diferentes sentidos: oído, vista, habla, tacto, etc.

Desarrollo. Esta parte incluye sugerencias paso a paso de cómo desarrollar las actividades. Los facilitadores deben comentar con sus colegas sobre la utilidad de éstas y sus experiencias al aplicarlas. Además, se recomienda plenamente el intercambio de experiencias con los colegas. Por otra parte, los facilitadores deben tomar la iniciativa y diseñar algunas técnicas para evaluar el programa y a los participantes. Al final del manual se incluye un modelo de evaluación, el cual se puede utilizar después de cada actividad o después de terminar cada fase. El facilitador también pueden proponer sus propias de técnicas de evaluación.

Una actividad educativa que incluye sesiones de evaluación de diverso tipo tiene más

posibilidad de conseguir respaldo y lograr los objetivos que aquellas que no incluyen ningún tipo de evaluación. Entre las actividades evaluativas se cuentan: a) apartar tiempo para discusiones informales en las que se pregunta a los participantes si sienten que su trabajo es valioso; b) establecer un "voto secreto" para responder a preguntas que indaguen la eficacia del programa y c) traer observadores externos (otros facilitadores) para que aporten sus puntos de vista sobre la eficacia del proceso de aprendizaje.

Los facilitadores deben tener presente que la educación para generar la capacidad de exigir y defender se concibió para desarrollar habilidades importantísimas, entre las que se incluye la capacidad de evaluar la calidad de la educación en derechos humanos. Además, la evaluación de la educación en derechos humanos debe realizarse para verificar si las actividades realizadas y el material estudiado cumplen el propósito de preparar a los participantes para "pasar la voz" en las "sesiones de repercusión" al final del programa.

Instrucciones para usar el manual

Para que se apliquen en las actividades del manual y no sea necesario repetirlas cada vez que se usen, a continuación se presentan: a) algunas directrices de utilidad para la labor de los facilitadores; b) los significados de algunos términos útiles que se usan con frecuencia y c) la descripción de algunos ejercicios recomendados en las actividades.

Algunas orientaciones para los facilitadores

1. Debe tener muy claro cuál es el papel que va a desempeñar. (Ya se repasó la gran importancia que tiene en la comunidad, la educación para generar la capacidad para exigir y defender derechos).

2. Haga que las personas se presenten al grupo y realice hasta lo imposible para que se sientan a gusto.

3. Explique el tema que va a tratar y los alcances del programa. Pida a los participantes que expresen sus expectativas.

4. Presente la temática de cada actividad y pida a los participantes que le cuenten lo que esperan de las mismas. Recuerde que los participantes buscan soluciones para problemas inmediatos, por lo tanto los temas que se traten deben relacionarse de modo manifiesto con las necesidades comunitarias locales.

5. Indague las vivencias de los participantes que tengan relación con la temática de las actividades.

6. Explique el tiempo aproximado de que disponen y destine un período suficiente para las discusiones. Las actividades tienen por lo general una duración fija y se componen de unidades separadas y autónomas. Asegúrese de que todos entiendan.

7. Exponga ideas y haga preguntas. No imponga su punto de vista. Asegúrese de que los participantes tengan suficientes oportunidades para hablar de sus experiencias.

8. Los ojos, oídos y voz son importantes. Mantenga contacto visual con los participantes. Esté pendiente de la voz; trate de no hablar mucho o muy alto, pero asegúrese de que todos puedan escucharlo a usted y a los otros participantes.

9. Asegúrese de ser equitativo al momento de dar la palabra; por ejemplo, no favorezca a los hombres en detrimento de las mujeres y no escoja siempre a las mismas personas para pedirles opiniones.

10. No genere altercados ni permita que se produzcan; sin embargo, siempre debe permitir y alentar las opiniones originales.

11. No permita que las personas se interrumpan mutuamente.

12. Sea firme con las personas dominantes y dígales que deben dar a otros la oportunidad de expresarse.

13. Déle tiempo a las personas para que piensen y expliquen lo que quieren decir.

14. Cuando sea necesario, explique y resuma brevemente; por ejemplo, cuando surjan palabras o conceptos complicados.

15. Asegúrese de que las personas han entendido antes de continuar con el tema que sigue e invítelos a que le hagan más preguntas.

Definiciones de los términos que se usan en los procedimientos aconsejados

Debate: Los participantes toman partido por aspectos diferentes u opuestos de un pro-

blema y discuten para encontrar una solución o una respuesta distinta a la de la contraparte.

Desde la experiencia: Uno de los participantes habla sobre sus experiencias sobre el tema o el problema objeto de debate.

Elaboración de informes: Cuando los participantes se han dividido en grupos pequeños, una persona debe elaborar un informe para la plenaria con los resultados de los debates dentro del grupo pequeño o con las decisiones de las deliberaciones del mismo.

Estudio de caso: Una corta presentación de una situación o descripción de cómo un problema, por ejemplo, surgió en el pasado, fue abordado y cómo la comunidad lo solucionó. Puede ser real o hipotético; sin embargo, debe estar ligado a la experiencia vital de los participantes.

Expectativas: Técnica por medio de la cual los participantes dicen lo que esperan obtener de la actividad o programa.

Facilitador/a: Líder del grupo. Tiene claro lo que se debe realizar, las preguntas que debe hacer y los objetivos de cada actividad.

Flotadores: Cuando los participantes se dividen en grupos pequeños para realizar debates, el facilitador y algunos voluntarios se mueven en silencio (flotan) alrededor de los grupos verificando que entiendan las preguntas y recordándoles el tiempo que resta.

Grupos de murmullos: Cada participante se voltea hacia su vecino (a la derecha y la izquierda) para un breve debate individual.

Improvisación: Los participantes toman "parte en la acción" al representar un papel específico; por ejemplo, el de policía o de víctima de los derechos humanos. En este caso los papeles no se han ensayado con anterioridad (como ocurre en el teatro). (Ver los ejercicios).

Intervención: Una charla preparada de antemano, dada por el facilitador u otra persona, generalmente de corta duración.

La rueda de la gente: Las personas se ponen de pie en dos círculos de igual cantidad de personas, uno dentro del otro de tal modo que cada persona en el círculo de adentro enfrente a alguien del círculo de afuera. Sirve por ejemplo, para presentarse. La rueda puede rotar (a derecha o izquierda) para que cada persona tenga la oportunidad de dirigirse a los restantes integrantes del grupo de modo individual.

La vuelta completa: Todos los participantes tienen la oportunidad de hablar sin interrupciones, uno a la vez, hasta recorrer la totalidad del grupo sin excluir a nadie.

Lluvia de ideas: Surgimiento rápido de ideas o propuestas, las que no hay necesidad inicialmente de defender o decidir sobre un orden de prioridades. Posteriormente se realiza la discusión sobre las ideas o las propuestas.

Participante: Aquellos integrantes del grupo de aprendizaje que necesariamente están involucrados en las actividades y que son tratados por el facilitador y los otros participantes como iguales y no como meros estudiantes pasivos que asimilan conocimientos.

Rompehielos: Una actividad, generalmente al comienzo de la sesión, para lograr que las personas se distiendan y relajen. Por ejemplo, darse la mano y presentarse a los otros.

Rueda de charla: Todos los participantes reacomodan las sillas o asientos en un círculo, de tal modo que puedan verse cara a cara.

Teatro: Una obra de teatro preparada en la cual los participantes han practicado sus papeles de antemano.

Ejercicios sugeridos

Escenario de expectativas: Este ejercicio es útil al comienzo del programa y en algunas ocasiones al comienzo de las actividades. El facilitador inicia el programa y cada actividad exponiendo el contenido y los alcances de la sesión. Después de explicar los antecedentes, el facilitador pregunta por las expectativas de los participantes, asumiendo que han identificado el contenido de lo que se va a tratar. Además debe asegurarse de que cuando alguien ofrezca opiniones éstas no se conviertan en discursos interminables; sin embargo debe actuar de tal modo que no haya "respuestas erróneas" a las preguntas. Para demostrar que ha escuchado, el facilitador debe resumir brevemente las expectativas que los integrantes del grupo han expuesto sobre al tema tratado.

Ejercicio de debate: Un debate puede ser bastante informal y espontáneo o completamente programado. En un debate muy estructurado, la meta del ejercicio es que los participantes practiquen la argumentación para apoyar un punto de vista y que después

de escuchar lo que los otros tienen que decir, tengan la oportunidad de cambiar su posición. 1) Divida los participantes en dos grupos de igual tamaño que se sienten uno frente al otro. 2) Pídale a cada grupo que tome partido por un punto de vista del debate; por ejemplo, un grupo puede argumentar que el acceso al agua potable es un derecho humano, mientras que el otro grupo dice que es una política aconsejable pero no un derecho humano. Los participantes no tienen la alternativa de escoger el grupo que van a integrar, por lo tanto, deben ponerse a favor de un punto de vista con el cual pueden no estar de acuerdo. 3) Déle a cada grupo tiempo para preparar el debate. Cada integrante del grupo debe preparar una línea de razonamiento para apoyar su punto de vista. La razón de que esto sea así, es que cuando llegue el momento de debatir los puntos con la contraparte, cada integrante del grupo solamente tendrá una oportunidad para intervenir. 4) Cuando los equipos estén listos, las dos facciones se enfrentan en la plenaria en lados opuestos del salón y se da inicio al debate. Cada facción tiene la oportunidad de exponer sus razones, comenzando con el equipo que está a favor de que el acceso al agua es un derecho. Después, se debe dirigir el debate de tal modo que cada facción tenga la oportunidad de intervenir hasta que todos los integrantes lo hayan hecho. Cuando terminen, manifiéstele a las personas que ahora quienes deseen pueden cambiar de lado para apoyar el punto de vista opuesto. Entonces, los que quieran, se pasan al grupo con el que de verdad están de acuerdo. Si se desea, se puede formar un tercer grupo con los indecisos. Dé por terminado el ejercicio preguntando a las personas que cambiaron de grupo y cuáles fueron las razones que les hicieron cambiar su posición y qué otras lecciones aprendieron durante el ejercicio.

Ejercicio para poner atención. El objetivo de este ejercicio es el de alentar a las personas a escuchar las razones de los otros y aprender a resumir, en un breve lapso ,los puntos más importantes de lo que alguien ha expuesto. Esto se puede lograr de una manera sencilla pidiéndole a cada expositor que realice un breve resumen de la posición de quién le antecedió.

Un método alterno más complejo consta de los siguientes pasos: 1) divida a las personas en grupos pequeños, por ejemplo de 2 ó 4; 2) pídale a cada grupo que tome partido por determinado tema, de tal modo que cada equipo quede conformado por igual cantidad de personas. Por ejemplo, el equipo A podría argumentar que los derechos de la mujer requieren que los hechos de violencia en el hogar causados por el esposo se consideren un delito y por lo tanto ameritan la intervención de la policía, mientras que el equipo B argumentaría que este tipo de acciones es un asunto privado y no deberían reportarse a la policía; 3) una persona del equipo A expone brevemente el argumento de apertura a favor de un reconocimiento público de los derechos de la mujer; 4) inicialmente, alguien del equipo B debe resumir muy brevemente el argumento de A y entonces presentar el argumento de apertura del equipo B; 5) el equipo A, por su parte, resume este punto antes de exponer el siguiente argumento. El ejercicio continúa de este modo hasta que el tiempo se termine.

Ejercicio para la solución de problemas. Este ejercicio sirve de cierre para la mayoría de las actividades y en su forma más simple consiste en la identificación de tantas soluciones como el grupo pueda imaginar y posteriormente establecer las prioridades entre ellas. Un método más complejo para la solución práctica de problemas es aquél en el cual los participantes o grupos de participantes se ingenian una solución por etapas al problema, la cual ponen por escrito o logran que un voluntario elabore un informe. (Ver la definición que se dio anteriormente). Una interesante actividad para la solución de problemas consiste en la comparación de varias propuestas: 1) divida los participantes en dos grupos o más, déle a cada grupo el mismo problema; por ejemplo, la elaboración de una propuesta para que un político realice alguna acción porque la estación local de radio no emite en el idioma de un grupo minoritario de la localidad; 2) déle a cada grupo bastante tiempo para que pueda trabajar la propuesta; 3) elabore informes sobre las propuestas; y 4) dé inicio a un debate general sobre cuál de los enfoques fue más consistente con los derechos humanos de las minorías.

Ejercicio de improvisación. La improvisación es una forma muy interesante de llamar la atención sobre los problemas, en la cual los participantes actúan sin haber ensayado previamente. En otras palabras, se convierten en parte de la acción. La intención del ejercicio es precisamente que al terminar se evalúen las reacciones que los participantes experimentan al ser expuestos a una situación particular. El facilitador puede iniciar una forma simple de improvisación preguntando si alguien ha sido testigo o ha recibido malos tratos por parte de la policía. Entonces, se le pide a la víctima o testigo, tal vez con ayuda de otro participantes (el policía), que reconstruya sus sentimientos durante el incidente. Se puede realizar una improvisación más compleja en la cual participa un mayor número de personas. Por ejemplo, imagine una jovencita cuyos padres han muerto y que enfrenta pobreza y hambre, que ha decidido convertirse en prostituta. Antes de tomar esta decisión extrema, le cuenta a sus amigas lo que ha decidido. Una de ellas reacciona con hostilidad; otra con comprensión y le explica los riesgos de contraer el virus del VIH que terminaría enfermándola de SIDA; otra argumenta que debería buscar la ayuda de otros miembros de la familia; y otra le dice que nunca más volverá a frecuentarla si se convierte en prostituta. 1) En una improvisación como ésta, en la que se manejan tantas emociones, el facilitador debe explicar con mucha claridad lo que ocurre después de que se inicia y pedir la cooperación de los participantes. 2) La improvisación debe realizarse pausadamente. Si hay mucha prisa y todos hablan a la vez, reinará la confusión y no se aprenderá mucho. 3) Después de realizar la improvisación, comience un debate en el que todos participen, para averiguar si los participantes piensan que se hizo referencia a algún tema de derechos humanos. 4) Pregunte al grupo de qué modo les gustaría que se abordara el problema y como debería terminar la improvisación, teniendo en cuenta los derechos humanos que se hayan identificado. Complemente la improvisación con las ideas que surjan del paso 4).

Sugerencias para adaptar el manual al grupo destinatario

La planificación cuidadosa de los programas de educación en derechos humanos debe tener en cuenta el grupo elegido como objetivo para la capacitación y la educación popular. Tal grupo puede ser de mujeres, niños, campesinos pobres, minusválidos, etc. Cuando los patrocinadores de una ONG eligen un grupo destinatario deben evaluar el tipo de facilitador más apropiado, teniendo en cuenta la importancia que tiene el instructor cuando se tratan estos temas. Los resultados de investigaciones en sicología social muestran que los agentes de cambio encuentran más dificultades para introducir innovaciones en los grupos si los confían a agentes externos en detrimento de la participación de los integrantes del grupo. (E. Katz and P. H. Lazersfeld, Influencia personal. Glencoe, ILL: The Free Press, 1955). Lo ideal es que los facilitadores tengan algún tipo de relación de "pertenencia" con los integrantes del grupo al que se dirige el programa, tal como étnica, cultural, lingüística, de minorías y de afinidad de género (para los grupos femeninos).

Una vez que el grupo ha decidido cuáles serán los "objetivos grupales" que quieren alcanzar, las actividades de este libro presentan numerosas alternativas y modelos que se pueden adaptar a la cultura y a los objetivos de enseñanza, el perfil de los participantes (cultura, edad, estatus socioeconómico, competencia para leer y escribir, etc.) y otros asuntos prácticos tales como las instalaciones y el entorno educativo.

Independientemente del perfil de los participantes, varias de las actividades que siguen (1, 2, 5, 7 y 13) se consideran básicas y son parte de los fundamentos para iniciar la educación en derechos humanos de cualquier grupo elegido como objetivo. Las actividades (7, 9, 23, y 24) ofrecen modelos para grupos que se interesen particularmente en adquirir la capacidad para exigir y defender. Algunas actividades se diseñaron para enfatizar los derechos de grupos específicos tales como:

- las mujeres (6, 8, 15, 16 y 20)
- los niños (3, 4, 10, 11, 14 y 17)
- las minorías (7, 13, 15 y 22)

Algunas actividades se pueden escoger porque se relacionan con temas de importancia para los derechos civiles y la gobernabilidad, tales como:

- el ejercicio de la ley (5)
- la sociedad civil (9) y la democracia (4 y 21)
- la policía y la justicia criminal bien aplicada (12 y 21)
- los medios de comunicación (18)

Otras actividades son apropiadas para aquellos grupos elegidos como objetivo a los que preocupan los derechos sociales y económicos:

- derechos humanos que se relacionan con un ambiente común (6)
- necesidades básicas tales como alimentación (14), servicios de salud (14,18) y vivienda (23)
- pobreza (10, 11) y desarrollo (19)
- las necesidades de los discapacitados (22).

La Actividad 23 precisamente invita a los participantes a unirse con el facilitador para diseñar en conjunto sus propias lecciones de educación popular. Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, los usuarios de este libro no deben sentirse impedidos para elegir, seleccionar, modificar, adicionar actividades, adaptarse a las necesidades de la comunidad y responder a su creatividad educativa.

Educación popular en derechos humanos trata temas de importancia para la gente de todo el mundo, pero sin duda cada grupo tiene sus propias preocupaciones, temas y prioridades. Al facilitador le corresponde la responsabilidad de sopesar los temas locales de derechos humanos que interesan a los participantes y también encontrar el modo de incorporarlos a las actividades que realice. O sea, que si a los participantes les interesan problemas que no se incluyen en este manual (tales como el derecho a usar su lengua, los derechos de propiedad, la distribución de tierras, la discriminación contra los homosexuales, la participación en los proyectos de desarrollo, etc.), el facilitador debe adicionar sesiones extras o modificar las actividades que se presentan para atender dichas inquietudes.

Aunque este manual pone a consideración del facilitador muchas actividades programadas con temas y situaciones específicas, debe tener en cuenta que las actividades han sido diseñadas para estimular la creatividad, ofrecer alternativas y sugerir formas posibles de acción que conduzcan a la comprensión y el ejercicio de los derechos humanos. Por lo tanto, el facilitador debe tener presente que la experiencia del aprendizaje pertenece a los participantes y en última instancia, ellos determinan los temas que se tratan. El papel del facilitador consiste en:

- Velar porque las discusiones giren en torno a los derechos humanos.
- Evitar los debates fuera de lugar.
- Mantener unas condiciones adecuadas para todos.
- Ofrecer un foro para el aprendizaje interactivo.
- Fomentar el desarrollo de planes para realizar acciones que protejan los derechos humanos y cuyo diseño permita la puesta en práctica de los derechos humanos de los participantes.

Educación popular en derechos humanos debe ser adaptado a la cultura, lo que significa que el facilitador debe ser creativo cuando tome del folklore local, el teatro y las artes, la historia de la comunidad, las noticias, etc., porque esto constituye la experiencia común de los participantes. Cuando se discutan los derechos humanos, los facilitadores deben comprender que los problemas y los temas que las personas enfrentan a diario generalmente tienen un ingrediente conflictivo, tal es el caso de las normas de derechos humanos que entran en conflicto con prácticas locales. Otro ejemplo es cuando se reclaman dos derechos simultáneos, como es el caso del derecho a la intimidad y el derecho a la libre expresión, porque es muy común que entren en conflicto. El facilitador no debe evitar las discusiones cuando ocurran estos enfrentamientos, sino por el contrario, estimular el libre debate. Este tipo de experiencia estimula el pensamiento crítico e independiente entre los participantes, como en el caso de los conflictos entre lo que es y lo que debería ser y las discrepancias entre las normas internacionales de derechos humanos y las prácticas de la cultura local.

El respeto por la dignidad humana y las normas equitativas

Valor moral: El respeto por la dignidad humana

Actividad 1

¿Qué es el ser humano?[12]

Introducción

Las pautas para esta actividad son la dignidad humana como expresión de la autoestima (el pensamiento positivo sobre uno mismo) y el reconocimiento de los otros. El problema en que nos vamos a centrar es la falta de respeto por los otros que tiene su origen en la incapacidad de apreciar que la dignidad humana nos hace iguales. Esta actividad debe introducir a los participantes en la percepción de que los humanos son seres conscientes de sí mismos, reflexivos, capaces de comunicarse y decidir, y que la dignidad humana que nos es común merece respeto, tal y como señala el Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos humanos.

Objetivos

Los participantes deben:

- Desarrollar la capacidad de valorarse como seres humanos.
- Verse en su relación con los otros.
- Formular conceptos de dignidad humana.
- Entender el lenguaje del Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos humanos.

Observaciones

Para comenzar, utilice una técnica rompehielos, tal como la rueda de la gente (Ver las Definiciones en la sección anterior). Las dos primeras actividades de esta sesión preliminar deben durar cerca de diez minutos, mientras que los otros pasos, veinte minutos o más. El paso 5 demanda más tiempo. Si el tamaño del grupo lo permite, organice una rueda de charla (ver las Definiciones), en la que los participantes se sientan en el suelo o en los asientos de tal modo que puedan verse la cara.

Materiales

1. Una planta u otro ser vivo que todos puedan ver; 2) el Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Desarrollo

Paso 1. Utilice la técnica la rueda de la gente (ver las Definiciones) con la que se logra que cada participante se presente a los otros de manera individual.

Paso 2. Forme una rueda de charla al mismo tiempo explique que ésta es una forma de debatir asuntos importantes. Aunque ya todos se habían presentado en el Paso 1, recorra el círculo y haga que todos digan el nombre en voz alta y con firmeza para que cada persona vuelva a presentarse ante el grupo completo. Hablar de modo fuerte y positivo se conoce como "afirmación". Por regla general, un sentimiento de timidez se apodera del grupo, por lo que debe dejar claro que todos en el círculo dirán sus nombres en voz alta y esta vez lo acompañarán con un gesto significativo, tal como un brazo en alto o un golpe con el puño. El grupo aplaude cada vez que alguien lo haga.

Paso 3. Invite a cada participante a que piense en silencio durante un minuto y escoja una cualidad de sí mismo que le parezca su mejor cualidad y la diga en pocas palabras: soy generoso, un padre amoroso, trabajo duro, comparto con los que tienen menos, etc. Se trata de que se den cuenta que todos tenemos buenas cualidades. Invite a los participantes a que manifiesten si la cualidad propia que han identificado es una cualidad que respetan en otros. ¿Qué significa la expresión "para poder respetar a los otros hay que respetarse a sí mismo"? ¿Si las buenas cualidades de los otros son diferentes a las tuyas, debes

12 Esta actividad es una adaptación de Reardon, La educación para la dignidad, op.cit.,pp. 25-26; y de la Sección Inglesa de Amnistía Internacional, La Declaración Universal de los Derechos Humanos, Cuadernos de recursos para la educación en derechos humanos, (987), pp.3-4

respetarlas igualmente? ¿Es todo ser humano merecedor de respeto? ¿Por qué?

Paso 4. (Es opcional y depende del tiempo disponible y de la receptividad de los participantes). Pregunte si alguno de los participantes puede recordar alguna ocasión en que alguien lo haya hecho sentir mal porque parecía faltarle al respeto. En este tipo de situaciones se incluye lo que la gente nos dice para hacernos sentir estúpidos o tontos, como "no perdamos el tiempo hablándole porque no sabe ni donde está parado". Se trata de recordar una o dos frases ofensivas como ésta. ¿Por qué las personas se ofenden mutuamente? ¿Lo hacen porque lo que dicen es cierto, o será que no se respetan mutuamente? ¿Serán ambas cosas o ninguna? ¿Hieren tu amor propio cuando no te respetan? ¿Cómo te hace sentir ese hecho? ¿Qué entiendes por dignidad?

Paso 5. Destaque a los participantes que todos los presentes son seres humanos y pregunte si pueden nombrar otros seres vivos. Pregunte por la forma en que los seres humanos se diferencian de dichos seres vivos. En los grupos en los que haya practicantes de alguna religión o creencia, se pueden incluir en la discusión las consideraciones éticas y espirituales que sobre los seres humanos tienen sus respectivas creencias. El facilitador debe realizar un resumen con las diferencias encontradas y hacer énfasis en que los seres humanos se comunican entre sí con palabras, no con sonidos restringidos, como ocurre con muchos animales. En segundo término, los humanos tienen la facultad de elegir, ya que pueden decidir sobre gran cantidad de situaciones en la vida, a diferencia de muchos animales. ¿Cuál es el significado de esto para nuestra vida diaria? Pregunte a los participantes si están de acuerdo en que esta forma de ver al ser humano significa que tenemos que aprender el modo de manejar bien las palabras y la forma de realizar elecciones óptimas.

Paso 6. Si utilizamos las palabras con cuidado y si decimos que todos los seres humanos merecen respeto debido a que compartimos la dignidad humana, ¿qué significa esto? Explique que en 1948, después de una guerra terrible (la atroz Segunda Guerra Mundial) todos los países del mundo se pusieron de acuerdo en unas palabras que dicen que éste sería un mundo más pacífico si todos los seres humanos respetaran la dignidad de los otros. Explique que hoy, su país, como otros países, está de acuerdo con dichas palabras. ¿Qué es lo que dichas palabras (de la Declaración Universal de los Derechos humanos) quieren decir cuando expresan: "... la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad inherente a todos los miembros de la familia humana...". Déles a conocer el texto del Preámbulo de la Declaración Universal. Por medio del método de la vuelta completa invite a los participantes a encontrar un ejemplo de la vida cotidiana en su comunidad en el que se muestre que la vida puede ser más llevadera si las personas muestran mayor respeto mutuo.

Anexo a la Actividad 1

Preámbulo de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948)

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

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

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

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

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

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

Actividad 2

Las necesidades. los derechos y la dignidad humana

Introducción

Para lograr que el concepto de derechos humanos se comprenda y acepte es muy importante establecer un vínculo entre las necesidades humanas básicas y los derechos humanos. La Declaración Universal de los Derechos Humanos se debe presentar inicialmente en un lenguaje accesible. Para lograr una pronta aceptación de la noción de que los derechos humanos son importantes y pueden ser de utilidad, se deben plantear preguntas sencillas sobre la diversidad de las necesidades humanas y mostrar a los participantes que en general a cada derecho le corresponde una necesidad.

Objetivos

Los participantes deben lograr comprender que:

- Las necesidades humanas básicas son universales.
- Todas las necesidades humanas reconocibles se pueden asociar con los derechos humanos contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos representa una "esperanza para el mundo" porque fija unas metas que sirven de base para evaluar nuestra sociedad.
- Nuestra sociedad, como otras, se ha quedado corta si se compara con los ideales fijados en el ámbito internacional porque no satisface necesidades y permite la violación de los derechos humanos.

Observaciones

Para presentar el tema de la actividad utilice la técnica del escenario de expectativas (Ver los Ejercicios). Para iniciar utilice una técnica rompehielos, tal como la rueda de la gente (Ver las Definiciones). La primera actividad en esta sesión introductoria debe tomar cerca de diez minutos. Los otros pasos, veinte minutos o más. Si el grupo está listo para avanzar más allá del paso 5 se necesitarán dos sesiones más.

Materiales

La "Versión Simplificada de la Declaración Universal de los Derechos Humanos". (Ver el Anexo de esta actividad.)

Desarrollo

Paso 1. Invite a los participantes a que le ayuden a elaborar una lista de todas las necesidades básicas inherentes al ser humano. La discusión se puede hacer a partir de la actividad anterior, en la cual se estableció la diferencia entre los seres humanos y otros seres vivos con base en características propias.

Paso 2. Utilice la técnica de los grupos de murmullos (ver las Definiciones) o divida a los participantes en equipos, uno para cada necesidad. Pídales que elaboren un informe en el que cuenten si consideran que la necesidad que les asignaron ha sido en realidad satisfecha por la sociedad. Invítelos a que respondan la siguiente pregunta: ¿permite nuestra sociedad que las personas satisfagan sus necesidades, utilicen sus posibilidades y les ayuda a que desarrollen sus cualidades como seres humanos?

Paso 3. Invite a cada equipo a que visualice y describa las metas de una sociedad ideal que permita el disfrute, satisfaga las necesidades básicas y posibilite el desarrollo de las potencialidades del ser humano.

Paso 4. Invite a cada equipo a elaborar un breve informe de la discusión. Mientras escucha los informes, el facilitador debe elaborar una tabla de tres columnas: 1) necesidades básicas típicas de un ser humano; 2) características de la sociedad actual y si satisface a la mayoría de las personas las necesidades identificadas; y 3) características de las metas a las que aspira una sociedad.

Paso 5. El facilitador elabora otra columna (4) para mostrar los distintos derechos humanos esenciales para disfrutar, proteger y enriquecer nuestra dignidad. Explique que cada necesidad básica trae aparejado un derecho humano, como se mostró en la actividad anterior. Los derechos humanos correspondientes pueden ser escogidos de la versión simplificada de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que se presenta en el Anexo de esta actividad.

Paso 6. Inicie una discusión acerca del contenido de la columna 2, en la que se podrían identificar violaciones de los derechos humanos, y la columna 3, que ofrece una perspectiva de la situación cuando por fin los derechos humanos se respeten, protejan y promuevan. Invite a los equipos que se formaron anteriormente a examinar las necesidades y responder a la pregunta sobre qué se puede hacer en nuestra sociedad para satisfacer las necesidades humanas básicas, tales como alimentación, salud y vivienda; y para proteger los respectivos derechos humanos.

Anexo a la Actividad 2

Una versión simplificada de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948)

1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales. Somos iguales en dignidad y derechos y tenemos los mismos derechos de todo el mundo. Esto es porque todos estamos dotados de razón y conciencia para distinguir el bien del mal y por lo tanto debemos comportarnos fraternalmente los unos con los otros.
2. Todos tenemos los mismos derechos y libertades, sin distinción alguna de la raza, sexo o color. Tampoco debe importar la nacionalidad, el idioma, la religión o la opinión política que tengamos o si somos ricos o pobres.
3. Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.
4. Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidos en todas sus formas.
5. Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.
6. Todo ser humano tiene derecho, en todas partes al reconocimiento de su personalidad jurídica.
7. Todos somos iguales ante la ley y tenemos, sin distinción, derecho a que la ley nos proteja por igual.
8. Si los derechos ante la ley son violados se tiene el derecho a un tribunal imparcial que vele por que se haga justicia.
9. Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.
10. Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial.
11. Toda persona tiene derecho a que se presuma su inocencia hasta que se pruebe su culpabilidad. Nadie será condenado por actos que en el momento de cometerse no fueron delictivos.

...(cont.)

...(cont.)

12. Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación.
13. Toda persona tiene derecho a circular libremente y elegir su residencia en el territorio de su país. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso el propio, y a regresar cuando lo desee.
14. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.
15. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad.
16. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia. Ambos tienen que estar de acuerdo con el matrimonio y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.
17. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente y nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.
18. Toda persona tiene derecho a pensar lo que quiera, a tener ideas sobre lo que es bueno y malo, y a creer en la religión que quiera, y podrá cambiar de religión si lo desea, sin ningún impedimento.
19. Toda persona tiene el derecho a decirle a otros lo que piensa y no puede ser callada. Toda persona tiene el derecho de leer los periódicos o escuchar radio y de publicar sus opiniones y enviarlas a donde se le ocurra sin que nadie se lo impida.
20. Toda persona tiene el derecho a la libertad de reunión y asociación pacíficas y estar con quienquiera, pero nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.
21. Toda persona tiene el derecho a participar en el gobierno de su país, a quienes elige en elecciones justas en las que cada voto tiene el mismo valor y el voto de cada cual es privado. Los gobiernos deben hacer lo que la gente quiere, para eso los eligen.
22. Toda persona que viva en este planeta, tiene el derecho a que se le satisfagan las necesidades básicas de tal modo que todos puedan vivir con dignidad y llegar a ser lo que quieren. Otros países y grupos de países deben colaborar con este propósito
23. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección del trabajo, a pertenecer a un sindicato, a tener condiciones de trabajo seguras y a la protección contra el desempleo. Toda persona tiene derecho a la misma remuneración que otros que realizan el mismo trabajo, sin favoritismos. Toda persona necesita una remuneración decente para que su familia pueda vivir dignamente, esto significa que si no te pagan lo suficiente, te deben remunerar de otros modos.
24. Toda persona tiene el derecho al descanso y la diversión, los que incluye la limitación del número de horas de trabajo exigidas y a vacaciones periódicas remuneradas.
25. Toda persona tiene el derecho a tener lo suficiente para llevar una vida digna, lo que incluye alimentación, vestido, vivienda y asistencia médica, así como para su familia. Toda persona tiene el derecho a que la sociedad lo ayude si está enfermo o inválido, o si es un anciano o una viuda, si por cualquier razón no puede trabajar.
26. Toda persona tiene el derecho a la educación, la que debe ser gratuita y obligatoria, al menos en los primeros años. La educación superior debe estar disponible para los que la deseen y tengan la capacidad de hacerlo. La educación contribuirá a que las personas logren lo mejor de ellas y que respeten los derechos humanos de otros en un mundo en paz.
27. Toda persona tiene el derecho de pertenecer al mundo del arte, la música y los libros, para poder disfrutar de las artes y beneficiarse de los progresos que se derivan de los nuevos descubrimientos de la ciencia. El que hay escrito, logrado o descubierto algo tiene el derecho a que se le reconozca y se le retribuya por esto.
28. Toda persona tiene el derecho a vivir en un mundo donde los derechos y las libertades sean respetados y efectivos.
29. Todos tenemos responsabilidades con el sitio en el que vivimos y las personas que nos rodean, así que tenemos que apoyarnos mutuamente. Para ejercer la libertad se necesitan leyes y límites que respeten los derechos de todos, que permitan apreciar el sentido de lo bueno y lo malo, mantengan la paz en el mundo y respalden a las Naciones Unidas.
30. Nada de lo que se ha dicho en esta Declaración se puede usar para disminuir o quitarnos nuestros derechos.

Valor moral: La adquisición de la noción de norma

Actividad 3
Normas para la protección

Introducción

Al iniciar la explicación de las nociones sobre los derechos humanos, debe presentarse el concepto de la ley como un mecanismo social para asegurar la justicia y proteger los derechos humanos, porque a fin de cuentas el respeto y la protección de estos se basan en el cumplimiento la ley. Las normas son parte fundamental de cualquier sociedad organizada y hasta cierto punto juegan un papel importante para evitar que se cause perjuicio a las personas. Sin embargo, el facilitador debe tener mucho cuidado de no dar a entender que aprueba la obediencia ciega de la autoridad. Las normas se elaboran en primer término para la protección y en segundo lugar para lograr la equidad (como se analizará en la actividad siguiente).

Objetivos

Los participantes reflexionarán sobre tres conceptos que vinculan la protección con las normas:

- La necesidad y la función de la norma para orientar el comportamiento de la sociedad y proteger a las personas contra los abusos;
- Las necesidades del niño, los deberes que tienen quienes los cuidan, y
- Los correspondientes derechos del niño.

Observaciones

Utilice la técnica de lluvia de ideas y de grupos de murmullos (si el grupo es mayor a veinte personas) para obtener ideas y comparar la lista de las necesidades del niño elaborada por los participantes con la lista de los Derechos del Niño derivada de la Declaración de 1959.

Materiales

Lista de los Diez Derechos del Niño (Declaración de las Naciones Unidas, 1959).

Desarrollo

Paso 1. Organice una sesión de lluvia de ideas invitando a los participantes a que piensen sobre la necesidad y la finalidad de las normas, ya sea en la familia, la comunidad o los deportes. La técnica de grupos de murmullos puede ser útil si el grupo es numeroso. El facilitador enumera las respuestas, agrupándolas bajo los encabezados de "protección" y "equidad".

Paso 2. Explique a los participantes que todo lo que han dicho se enmarca en dos grandes conceptos: protección y equidad. Las normas en los deportes buscan que las competencias sean imparciales y contribuyen a que los competidores no se hagan daño; mientras que las normas en el hogar ayudan a que la casa se mantenga aseada, higiénica, y en buen estado; de este modo se protege la salud de la familia. Las normas son de utilidad para que aprendamos en la escuela, para que los barrios y calles sean seguros y ayudan a evitar que las personas se hagan daño. Explique que las normas adecuadas ayudan a que nos llevemos bien con los otros y asumamos las responsabilidades y los deberes con seriedad. Pregúnteles por ejemplos de normas que tengan como fin evitar que las personas se lastimen.

Paso 3. Invite a los participantes a reflexionar sobre las normas que los padres aplican en la familia. ¿Cómo se concibieron estas normas para proteger a los niños? Estimule a los participantes para que relacionen las necesidades de los niños con las normas que las familias idean para protegerlos. Pídale a los participantes que se imaginen que los invitaron a celebrar el nacimiento de un bebé y les pidieron que llevaran un regalo que cubra una necesidad del bebé: frazadas, ropa, algo de comida; cualquier cosa que se les ocurra para que el bebé tenga una niñez saludable y feliz, etc. Utilice la técnica del círculo de charla para identificar los regalos y asignarle a cada regalo la necesidad que le corresponde satisfacer segúnsu naturaleza. El facilitador elabora una lista de las necesidades del niño con base en la discusión de los regalos, dependiendo de cuales se requieran para la salud, seguridad, felicidad, desarrollo futuro, etc., del bebé.

Paso 4. Intervención del facilitador: cuéntele a los participantes sobre la Declaración sobre los Derechos del Niño y cómo personas de todo el mundo la escribieron en 1959. Para lograrlo, elaboraron una lista de deseos del que sería un mundo mejor en el que los niños gozarían de protección. Fíjese en los diez puntos de la lista de los derechos del niño, ¿cómo los puede asociar con la lista de necesidades elaborada por los participantes en el paso 3?

Paso 5. Repase la lista de las necesidades y derechos del niño. Explique que los derechos son normas que dicen que las necesidades de las personas se deben satisfacer, reconocer y proteger. El facilitador hará la observación de que muchos niños no satisfacen estas necesidades. Pregúnteles por los niños que conocen, ¿tienen lo que creemos tienen el derecho de tener? Termine la discusión invitando a los participantes a que piensen sobre la lista de deseos del que sería un mundo mejor para los niños, la cual podría incluir derechos que no figuran en la "Declaración de los Derechos del Niño".

Paso 6. Invite a los participantes a que compartan sus experiencias sobre personas, grupos o naciones que hayan tratado de ocuparse de algunos de los derechos del niño, en especial cuando sus necesidades no estuvieran protegidas. Pregúntele a los participantes de qué forma pueden contribuir con esta causa. ¿Qué harán?

Anexo a la Actividad 3

Diez Principios de la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño* (1959)

1. El derecho a la igualdad sin importar la raza, el sexo, el color, la religión, la nacionalidad o el origen social.
2. El derecho a desarrollarse física y mentalmente de un modo saludable.
3. El derecho a un nombre y una nacionalidad.
4. El derecho a una nutrición adecuada, a vivienda y a servicio médicos.
5. El derecho a recibir cuidados especiales si tiene problemas físicos o mentales.
6. El derecho al amor, la comprensión y la protección.
7. El derecho a una educación libre, al juego y la recreación.
8. El derecho a estar entre los primeros que reciban ayuda en caso de desastres.
9. El derecho a ser protegido contra todo tipo de descuido, crueldad y explotación.
10. El derecho a ser criado en un espíritu de tolerancia y paz como miembro de la familia humana universal.

Actividad 4

La confección de las propias normas

Introducción

Las personas, sin esfuerzo, logran comprender la pertinencia de los límites sociales que las leyes y las normas fijan. En la medida en que la conducta madura y los valores se vuelven más complejos, las personas esperan que las normas sean imparciales y protectoras, además de que quieren participar en su formulación. Las normas de los derechos humanos por lo general se encuentran en constituciones, cartas, convenios y pactos. Dichas normas se dictan con la intervención de personas que llegaron a un acuerdo sobre las reglas que se les podían aplicar y, como tal, constituyen un "contrato social".

Objetivos

Los participantes:

- Se iniciarán en el proceso de aprendizaje participativo (tendrán como material de partida las normas acordadas para las sesiones de capacitación).
- Reflexionarán sobre la pertinencia y el propósito de las normas que orientan el comportamiento social.
- Elaborarán un "contrato social" para sus propias reuniones de educación en derechos humanos: un compromiso, realizado por personas interdependientes, que apoya el bienestar común.

Observaciones

El facilitador servirá de guía al grupo en el proceso de elaboración de las propias normas y las cumplirá en los términos que acuerden. Se hará énfasis en el vínculo entre promesas y obligaciones, seguido por las disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño que la mayoría de los Estados ha suscrito y se ha comprometido a poner en práctica.

Materiales

Una serie de reglas que faciliten la realización de sesiones organizadas y dignas, las cuales serán seleccionadas inicialmente por el facilitador, y los Artículos 32 y 34 de la Convención sobre los Derechos del Niño;

Desarrollo

Paso 1. El facilitador propone una lista de normas para el grupo (las puede tomar de las directrices para facilitadores de este manual), la que podría incluir los siguientes compromisos: 1) las sesiones tendrán una duración de _____ (tiempo) y no se trabajará tiempo extra; 2) no vamos a enfrascarnos en altercados; sin embargo, trataremos de tener en cuenta todas las opiniones; 3) todos los participantes serán tratados con respeto, aún si no estamos de acuerdo con ellos; 4) no se interrumpirá a quien esté hablando; 5) si consideramos que algunas normas están parcializadas, las cambiaremos; etc. Léale la propuesta de normas a los participantes e invítelos a que decidan la que les parezca más importante.

Paso 2. Forme grupos con los participantes de acuerdo con la norma que cada uno haya elegido como la más importante. En lo posible, que a cada norma le corresponda un grupo. En primer lugar, los integrantes de los grupos deben conversar entre sí sobre las razones por las cuales creen que la norma es necesaria. El facilitador debe comportarse como un flotador entre los grupos. Cada grupo escoge a un representante para que prepare el informe. Permita que los participantes propongan normas propias, las cuales se someterán a votación.

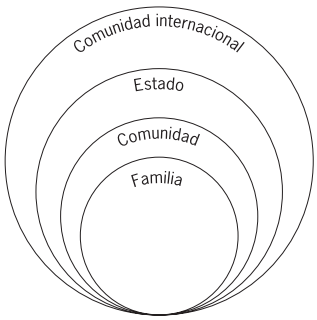
Paso 3. Tan pronto como se hayan reconocido y aceptado las normas, informe a los participantes que las normas son un tipo de promesa que los integrantes de la clase realizaron para ser equitativos y correctos, con el fin de mostrar consideración por los otros. Cuénteles que a tales promesas en ocasiones se les da el nombre de “acuerdos”, “convenios” o “pactos”. Explique que cuando las naciones hacen promesas sobre los derechos que van a respetar, están aceptando el compromiso de ceñirse a una norma que reconocerán y harán cumplir.

Paso 4. Intervención del facilitador: explique que la mayoría de los países del mundo se han puesto de acuerdo en lo que dispone la Convención sobre los Derechos del Niño, que es una larga lista de promesas, la cual contiene 54 artículos o secciones que se aplican a los jóvenes menores de 18 años. Por ejemplo, en el Artículo 32, el Estado se compromete a promover y acatar: “El derecho del niño a la protección contra prácticas peligrosas de trabajo y contra la explotación”. El Artículo 34 se compromete a “proteger al niño de la explotación sexual, incluso la prostitución y el uso de niños en materiales pornográficos”. Todas estas promesas se hacen para cumplir normas concebidas para proteger a los niños.

Paso 5. Reconozca que las promesas no siempre se cumplen e invite al grupo a que dedique una lluvia de ideas a elaborar una lista de las formas en que se viola el Artículo 32 en sus comunidades, lo que conlleva a que la promesa de la nación no se cumpla. Divida el salón en grupos y haga que cada grupo se centre en una violación del compromiso de proteger a los niños. El grupo debe discutir cuáles son las causas que explican la explotación laboral de los niños y quién es responsable . Además, deben identificar una acción que se puede realizar para corregir esta situación.

Paso 6. Repita el proceso para los Artículos 32 o 34 y si el tiempo lo permite, en lugar de discutir las razones por las que se violan los derechos humanos, utilice el ejercicio de solución de problemas que se describen en la sección de Ejercicios de este libro. Los tratados de derechos humanos entre Estados son ejemplo del tipo de acuerdo que se ciñe a reglas específicas. Por ejemplo, repítales el Artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño en el que se reconoce el derecho del niño al juego. Lea el artículo 32 que dice que los Estados reconocen el derecho del niño a la protección contra trabajos que “puedan ser

peligrosos o entorpezcan su educación, o que sean nocivos para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social". Pregúnteles si saben de alguna situación en la que los juegos o el trabajo de los niños los pongan en peligro e ínstelos a que discutan este tipo de problemas en la comunidad. Advierta a los participantes que la aplicación de este derecho le compete no sólo al Estado sino a la comunidad entera. El facilitador pregunta que a quién le corresponde la protección de los niños y favorece una discusión a fondo trazando "círculos de responsables", como se muestra aquí. Los participantes se ponen de acuerdo en el tipo de círculo de responsables que les gustaría tratar. Su elección debería reflejar el dicho popular "se necesita de toda una aldea para criar a un niño". Con este enfoque, los participantes finalmente se dedican al desarrollo de un "plan de acción" para proteger a los niños de los maltratos que violan los Artículos 31, 32 o 33.



Paso 7. El facilitador entonces "da la puntada final" a la sesión recordando a los participantes del compromiso que han adquirido de ayudar a la puesta en práctica de la Convención sobre los Derechos del Niño. El plan de acción puede incluir reuniones periódicas entre los miembros de la familia para comparar la información sobre las condiciones de riesgo en los juegos de los niños; por ejemplo, en el caso de la cercanía de un vertedero de depósitos tóxicos, ésta se realiza por medio del intercambio de información sobre las señas y síntomas tempranos de deterioro de la salud debido a envenenamiento por jugar en ese sitio. El plan de acción debe incluir información sobre salud pública y la forma de ponerse en contacto con otros funcionarios cuando se detecten riesgos para los niños en el juego o el trabajo.

Paso 8. El facilitador finaliza realizando un resumen completo. Repase la idea de que las normas bien diseñadas sirven al propósito de proteger a las personas como los niños, que las normas son mejores cuando las personas tienen la oportunidad de contribuir a su elaboración y que todos tenemos el mismo grado de responsabilidad en lograr que se cumplan. Pregunte si alguien no está de acuerdo con el repaso y pídales que añadan cualquier comentario sobre lo que haya olvidado mencionar.

Anexo a la Actividad 4

Convención sobre los Derechos del Niño (1989)

Artículo 31. Parte 1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

Artículo 32. Parte 1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social. Parte 2. Los Estados Partes adoptarán medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales para garantizar la aplicación del presente artículo.

Artículo 34. Los Estados Partes se comprometen a proteger al niño contra todas las formas de explotación y abuso sexuales. Con este fin, los Estados Partes tomarán, en particular, todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir: a) la incitación o la coacción para que un niño se dedique a cualquier actividad sexual ilegal; b) la explotación del niño en la prostitución u otras prácticas sexuales ilegales; c) la explotación del niño en espectáculos o materiales pornográficos.

Valor moral: La equidad

Actividad 5

El juego del bolígrafo

Introducción

Los ciudadanos deben formar parte de todos los niveles en los procesos en los que se tomen decisiones que afecten sus vidas. Esto, sin embargo, ocurre más en la teoría que en la práctica. De modo similar, las leyes se deben elaborar por y para la gente, no para unos pocos privilegiados y clases dominantes. El propósito de esta actividad es mostrar cómo las leyes sancionadas sin tener en cuenta a todas las personas pueden producir decisiones parcializadas y arbitrarias y, como resultado, generar injusticias. Además, la aplicación arbitraria de las normas produce actitudes escépticas hacia las reglas en general, socava las bases del consenso en que se basan las normas bien diseñadas y aumenta la probabilidad de la imposición coercitiva. Bajo tales circunstancias, la legitimidad de quien elabora las normas se erosiona.

Objetivos

Cuando se termine esta actividad los participantes serán capaces de:

- Distinguir entre las normas adecuadas y las inadecuadas, sobre la base de si son imparciales o arbitrarias.
- Darse cuenta de que las normas de los deportes se parecen mucho a las leyes en cuanto son más justas si cuentan con la aprobación de los participantes.
- Comprender que la ignorancia de la ley no nos exime de responsabilidad cuando la violamos, por lo tanto, la ley debe ser de conocimiento público.
- Identificar los factores que se necesita tener en cuenta para redactar leyes, tales como que se deben adecuar a las necesidades sentidas, el mensaje y el lenguaje deben ser claros; deben ser objetivas, etc.

Materiales

Un lápiz, un bolígrafo o algo similar.

Observaciones

Los participantes deben sentarse en dos filas frente a frente. Únicamente les dirá que van a jugar "El Juego del Bolígrafo" y no les dará explicaciones sobre las normas del juego. El paso 1 no debe durar más de 5 minutos, sin embargo, los pasos 2 y 3 requieren por lo menos 15 minutos cada uno. Para el paso 4 se debe disponer de suficiente tiempo para que haya una discusión crítica amplia y los participantes compartan sus impresiones.

Desarrollo

Paso 1. El facilitador se comportará de forma poco común ya que actuará de modo arbitrario y dictatorial. Dividirá el grupo en dos equipos de igual número. Tal vez tenga que reprender a alguien por hacerse en el lado equivocado, sin explicar el porqué de "lo equivocado". Comience el juego entregándole el bolígrafo a uno de los participantes. Señalando y con movimientos de la cabeza, aliente a la primera persona para que entregue el bolígrafo a otro participante. En ese mismo momento, de repente dígale a quien recibe el bolígrafo que ha cometido un error y que el bolígrafo debe ser entregado al otro equipo. El facilitador debe estar muy atento de cómo, a quién y en qué dirección el jugador inicial entrega el bolígrafo. El error que identificará puede ser que el primer jugador usó la mano derecha en lugar de la izquierda para entregarlo a la persona a su derecha en lugar de la izquierda, o entregó el bolígrafo sin la tapa o cualquier otra rareza que pueda observar. De nuevo, sin explicación, debe pedirle a la persona a la que se le entregó el bolígrafo que continúe el juego. Después de la segunda o tercera ronda, anunciará del mismo modo que se ha cometido otro error; el cuál puede ser que el bolígrafo se entregó a una persona del sexo contrario, o a una persona que tenía un anillo o a alguien que tenía el pelo canoso, y así sucesivamente. De esta forma el juego

puede continuar hasta que el bolígrafo finalmente haya pasado por los integrantes de los dos equipos. En el transcurso, muchas personas habrán cometido faltas.

Paso 2. El facilitador abruptamente anuncia que el juego ha finalizado, y dice que uno de los equipos ganó y el otro perdió. Después le pregunta a cada equipo por separado si les gustó o no el juego. El equipo ganador generalmente dice que le gustó, mientras que el equipo perdedor se queja.

Paso 3. Después de que el juego haya terminado del modo que se describe arriba, el facilitador invita a:

- Los participantes, a que identifiquen los errores atribuidos a las personas que cometieron faltas.
- Los jugadores acusados de cometer falta, a decir si ellos las aceptan y por qué.
- Los participantes, a que digan todo lo que piensen que haga falta, esté mal, fuera de lugar o sea parcializado en el juego.
- Los participantes, a que decidan quién cometió las presuntas faltas, si el facilitador o los jugadores a los que se atribuyen y ¿por qué?

Paso 4. Pregunte a los participantes cuáles serían las medidas que se deben tomar para lograr que el juego sea equitativo y justo.

Paso 5. El facilitador lee este aparte de Chinua Achebe, un famoso escritor africano que en su libro *Anthills of the Savannah* (página 45), dice:

> *"Rendirle culto a un dictador es una molestia, y no sería tan malo si sólo se tratara de bailar parado en la cabeza, porque cualquiera puedo hacerlo si practica lo suficiente. El verdadero problema es que no hay forma, en ningún momento, de saber dónde queda arriba y dónde abajo".*

Por medio de la técnica la vuelta completa, pídale a los participantes su opinión sobre las palabras de Chinua Achebe. ¿Les traen estas palabras algún recuerdo de sus propias vivencias? Explique que cuando la ley impera en un país, todos deben tener la posibilidad de conocerla y aprenderla, y que se debe aplicar sin intervenciones arbitrarias de los poderosos.

Actividad 6

Wangari: heroína de los derechos humanos

Introducción

Todas las sociedades tienen sus héroes y heroínas de los derechos humanos. En esta oportunidad, una mujer keniana que se dedicaba al desarrollo nacional y la defensa del medio ambiente encontró que varios obstáculos sociales y políticos injustos se oponían a su noble causa. Sin embargo, se asoció con otros, siguió adelante en su empeño de hacer valer sus derechos aún bajo las circunstancias más difíciles. Esto nos benefició a todos.

El movimiento Cinturón Verde, una red de mujeres defensoras del medio ambiente que ella fundó, se ha extendido a todo el mundo, a pesar de la oposición brutal de las poderosas clases dominantes. El movimiento tiene miembros y activistas en África así como en América del Norte y del Sur, Europa y la región del Pacífico asiático.

Si el facilitador tiene acceso a Internet, por favor tenga en cuenta que la BBC le ha asignado a Wangari Maathai un foro para que difunda su conferencia sobre "Poverty: A Perspective of an Environmentalist" (Pobreza: la perspectiva de una ecologista) la que puede escuchar en: http://www. bbc.co.uk/worldservice/features/worldlectures/week1.ram. En esta conferencia, explica que el movimiento Cinturón Verde ha iniciado un programa mundial de educación ciudadana, en el cual los participantes analizan los obstáculos que existen para el mejoramiento del medio ambiente. En él, muchas veces se ponen de relieve los problemas de gobiernos que no actúan con responsabilidad, ni transparencia ni sensibilidad hacia la población.

Objetivos

Los participantes aprenderán en esta actividad a:

- Valorar la necesidad de que las personas trabajen por el bien común.
- Comprender que hacer valer los derechos puede generar resistencia, pero es importante perseverar.
- Entender que los estereotipos de género son injustos y que las normas injustas están presentes tanto en las actividades sociales como en las políticas.
- Asociar el aprendizaje de los derechos humanos con las causas justas, tales como la preservación del medio ambiente y el compromiso con la democracia.

Observaciones

Averigüe las propias experiencias de los participantes con problemas de aplicación injusta de las normas sociales y las legales. Pídales que den ejemplos de estereotipos injustos de género, presiones sociales para desalentar a quienes hacen lo que creen correcto por ayudar a los otros, así como de acciones policiales injustas.

Desarrollo

Paso 1. Dígale a los participantes que van a escuchar un caso real de una heroína de los derechos humanos en Kenia. Realice una grabación de buena calidad del caso, leído pausadamente y con claridad, preferiblemente por una lectora. Como alternativa el facilitador puede leer "El Caso de Wangari", que se explica en el siguiente paso.

Paso 2. Lea o realice una grabación del caso de Wangari:

En junio de 1977, Wangari Maathai sembró 7 árboles en memoria de los héroes nacionales de Kenia en un acto que inició el movimiento llamado Cinturón Verde. Para 1992, este movimiento nacional de más de 50.000 mujeres había sembrado más de 10 millones de árboles y preservado miles de hectáreas de tierra vegetal. Hoy día tiene miembros en todas partes del mundo, se ha extendido a otros países y recibió un premio del medio ambiente por parte de las Naciones Unidas. El movimiento Cinturón Verde siembra árboles para detener la erosión del suelo, los que se utilizan como combustible, ornamentación y para que sus miembros tengan un ingreso adicional; le brinda apoyo a criaderos de árboles, organizados y manejados por mujeres que cultivan y venden plántulas que se siembran en terrenos públicos y privados de Kenia; siembran árboles de uso múltiple, tales como naranjos, aguacates y olivos, que se pueden utilizar tanto para combustibles como para alimentación. También siembran especies nativas, tales como el baobab, el higo y la acacia, los que habían sido diezmados desde la llegada de los colonizadores.

A pesar de que Wangari y el movimiento Cinturón Verde realizan una labor de beneficio colectivo, ella afirma que "no se puede luchar en favor del medio ambiente sin que tarde o temprano se entre en conflicto con los que detentan el poder". En su concepto, el movimiento ambientalista en Kenia es parte inherente del movimiento pro democracia, que ayuda a las personas a retomar el control de lo que sucede en su tierra y a asegurar que tomen parte en las decisiones que dirigen el desarrollo de la nación. Sin embargo este tipo de compromiso no es algo que los políticos y los gobernantes autoritarios de Kenia acepten de buena gana, lo que ha dificultado la labor de Wangari.

Nacida en 1940, Wangari se ha interesado constantemente por impulsar reformas en su país. Fue la primera profesora de biología de Kenia. También es madre de tres hijos, aunque su esposo la dejó debido a su activismo. Las mujeres influyentes que demuestran fuerte liderazgo no la pasan bien en una sociedad que por mucho tiempo ha sido dominada por hombres. Al esposo, un político, lo acusaron de no ser lo suficientemente "hombre" porque no podía controlar a su mujer.

En 1989, Wangari criticó al gobierno de Kenia y lideró una lucha contra el intento presidencial de construir un edificio de oficinas de 60 pisos, además de una estatua del presidente de cuatro pisos en mitad de un parque en el centro de la ciudad. Convenció a los donantes británicos, daneses y japoneses para que retiraran su apoyo financiero al proyecto.

También lideró la oposición a un plan del presidente que iba a destruir 50 acres de bos-

que en las afueras de Nairobi para sustituirlos por plantaciones de rosas para exportación.

En 1992, Wangari y otros miembros de su grupo se unieron a una huelga de hambre que organizaron varias mujeres en el Parque Uhuru (Parque de la Independencia) en Nairobi, la que abogaba por la liberación de todos los presos políticos que el presidente había enviado a prisión por criticarlo, algunos de los cuales estaban en prisión por su trabajo en pro del medio ambiente. La policía antimotines atacó a la multitud en el parque, les arrojó gases lacrimógenos y golpeó a varios de ellos, incluida Wangari, que fue llevada al hospital por sus seguidores y amigos. Aún desde su cuarto del hospital, convocó a una rueda de prensa para criticar la represión de los líderes políticos y reafirmar los principios de los derechos humanos y la importancia de salvar el medio natural del deterioro y la destrucción. Wangari se recuperó del maltrato policial y hoy continúa con sus actividades para impulsar el movimiento Cinturón Verde en todo el mundo. Sus seguidores dicen que el suyo es un ejemplo de lo que una persona puede lograr.

Paso 3. Explique que este estudio de caso se refiere a las personas que intentan realizar acciones en pro del bien común aun cuando las normas no sean justas. Resalte que esta historia es real, que su protagonista vive en Kenia y que todavía continúa su labor. Pregunte a los participantes si admiran a Wangari o si por el contrario les parece que fue temeraria y demasiado arriesgada.

Paso 4. Inicie una discusión sobre el caso, invitando a los participantes a que colaboren con el facilitador en la confección de una lista con todas las cosas injustas que le ocurrieron a Wangari. ¿En qué forma dichas injusticias son un ejemplo del mal uso de las normas? ¿Tiene esto alguna relación con la violación de los derechos humanos? ¿Cuáles son algunos de los derechos humanos que fueron violados en el caso de Wangari?

Paso 5. Pregunte a los participantes de qué forma les gustaría que terminara el estudio de caso. ¿Es posible que este mismo tipo de situaciones se presente en su país? Si Wangari fuera una ciudadana de su país y estos hechos hubieran ocurrido aquí ¿que se podría hacer al respecto? Utilice la técnica de la vuelta completa para iniciar la discusión.

El vínculo entre derechos y responsabilidades
Valor moral: La sensibilidad social

Actividad 6
El juego de la sensibilidad

Introducción

Cuando una persona se compara con otra, necesariamente algo falta y algo sobra. Un paso importante para que las personas preocupadas por los derechos adquieran mayor conciencia es el desarrollo de la habilidad para reflexionar sobre su lugar en el mundo y para identificarse con quienes tienen más impedimentos o enfrentan retos diferentes.

Objetivos

Los participantes:

- Serán conscientes de situaciones de la vida real en las que se pisoteó la dignidad propia o de quienes le rodean.
- Se espera que desarrollen una comprensión tanto afectiva como cognitiva de la dignidad, definida como la seguridad de que sus derechos humanos serán protegidos y respetados.
- Serán capaces de apreciar la dignidad de los otros en la sociedad. Esto es lo que la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Artículo 1) quiere decir cuando le pide a las personas que se comporten fraternalmente los unos con los otros.

Observaciones

Este juego se desarrolla mejor en un salón amplio. Invite a los participantes a que formen una fila en el área de partida del juego de la sensibilidad. Explique que el objetivo del juego es descubrir quienes de ellos llegarán primero a la línea de meta. Fije la meta a diez pasos de distancia. El objetivo es fomentar la comprensión crítica de las circunstancias en que las personas viven en la sociedad por medio de identificar diferentes factores que explican porqué unas personas alcanzan la meta y otras no. El facilitador debe realizar ajustes para acomodarse al grupo destinatario, por ejemplo cambiando la cantidad de participantes, el número de pasos, las preguntas que utilizará o el espacio que usará.

Materiales

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Artículos 1, 2 y 25. Se necesita un espacio lo suficientemente amplio para que los participantes se paren de pie en el centro y puedan dar 12 pasos hacia adelante y 12 pasos hacia atrás.

Desarrollo

Paso 1. Después de que todos se paren en el área de partida, es decir, en el centro, los participantes avanzarán o retrocederán tantos pasos como las respuestas lo indiquen.

- ¿Cuando nacieron, sus padres tenían los recursos suficientes para criarlos? Dé dos pasos adelante.
- ¿Cuál de ustedes nació con una incapacidad física o la adquirió después de nacer? De un paso atrás.
- ¿Quién de ustedes tiene casa con patio? Adelante dos pasos.
- ¿Quién de ustedes cree que sus ingresos mensuales son suficientes para cubrir las necesidades familiares? Adelante tres pasos.
- ¿De ustedes, quién pertenece a una comunidad que se sienta discriminada? Retroceda tres pasos.
- ¿De ustedes, quién tiene un servicio o seguro de salud aceptable y agua potable en la casa? Adelante tres pasos.
- ¿Quiénes son mujeres? Retrocedan tres pasos.
- ¿De ustedes, quién tiene padres desempleados o que no ganen lo suficiente? Retroceda dos pasos.
- ¿Quiénes están desempleados? Retrocedan tres pasos.

- ¿Tiene alguno un plan de pensión? Dé dos pasos adelante.

Paso 2. Pregunte a los participantes: 1) ¿Qué representan la línea de salida y de llegada? 2) Ahora que sabe el punto en que está, ¿cómo se siente? ¿Por qué se siente bien? ¿Por qué se siente mal? ¿Qué siente por los otros? ¿Le gusta estar atrás? 3) ¿Por qué cree que hay algunos en la línea del frente y otros rezagados? ¿Cómo lo explica? 4) ¿Cree que es justo y humano que algunos estén al frente y otros atrás? 5) ¿Por qué cree que en algunas ocasiones se le pidió que avanzara y en otras que retrocediera? 6) ¿Cuáles cree que son las necesidades de aquellos que no alcanzaron la meta?

Paso 3. Sintetice las respuestas de los participantes haciendo notar que la línea del comienzo representa la dignidad humana que todas las personas poseen por el simple hecho de serla. Tenemos que proteger nuestra dignidad. En la línea de salida todos nacemos iguales porque poseemos potencialidades humanas que tenemos que desarrollar a plenitud. Sin embargo, desde que nacemos y en la medida en que vivimos, hay factores que entorpecen nuestras posibilidades de pleno desarrollo. Esa es la razón de que todos no lleguemos al mismo punto. Invite al grupo a comentar y discutir sobre el hecho de que algunos disfrutamos de derechos humanos plenos mientras que otros no. Llame la atención sobre los Artículos 1 y 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Paso 4. Explique que la línea de llegada representa la plenitud de ser humano cuando se protege y respeta la dignidad humana. Es a lo que todos aspiramos. La distancia que separa la línea de salida y de llegada nos muestra que se necesitan ciertas condiciones de vida que nos permitan proteger nuestra dignidad. Estas condiciones de vida son lo que llamamos derechos humanos. Dirija la atención hacia el Artículo 25 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Paso 5. Pregunte a aquellos que se quedaron rezagados que podrían hacer para avanzar. Pregunte a los que llegaron a la meta qué podrían hacer para ayudar a los rezagados.

Paso 6. Finalice realizando una discusión sobre la idea de qué cualquiera sea la posición en la que los participantes terminaron, su dignidad merece ser igualmente respetada y protegida.

Paso 7. Pregunte a aquellos que llegaron o quedaron cerca de la meta si sienten algún tipo de responsabilidad con los que quedaron atrás. ¿Hay formas constructivas en las que puedan actuar para cumplir con sus responsabilidades?

Anexo a la Actividad 7

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948)

Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Artículo 25. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

Actividad 8
La crueldad no forma parte de la familia

Introducción

Las Naciones Unidas declararon 1975 como el Año Internacional de la Mujer y la década comprendida entre 1975-85 como la década de las Naciones Unidas para la Mujer. Sin embargo, aún durante dicha década, y a pesar de que las escritoras feministas, los académicos y los activistas en pro de los derechos humanos de la mujer denunciaron horribles incidentes de violencia contra la mujer por parte de las instituciones que imparten justicia y aplican la ley, los legisladores y grandes sectores de la opinión pública insisten en que no existe violencia contra la mujer. Entonces, la educación en derechos humanos para, por y de la mujer constituye un importante factor para derrotar este "enmascaramiento" de la violencia que en realidad existe. De acuerdo con María Suárez-Toro y Roxana Arroyo, las metas de este tipo de educación son las de contribuir con el movimiento de la sociedad civil que busca una transformación profunda que logre el respeto y la protección de los derechos humanos de todas las personas. Para alcanzar dichas metas el primer paso es conocer la verdad con franqueza, identificando principalmente los derechos que se les han negado, ocultado o menospreciado a las mujeres en la vida diaria[13].

Objetivos

Cuando termine esta actividad, los participantes serán capaces de:

- Mostrar una preocupación real por la violencia contra la mujer, la que deben considerar como una seria violación de los derechos humanos.
- Mostrar habilidades de análisis para distinguir los mitos de la realidad.
- Incorporar las nuevas perspectivas sobre la violencia contra la mujer en su vida diaria.
- Proponer recomendaciones para la elaboración de planes de acción que busquen solucionar los problemas de violencia en la comunidad.

Observaciones

El facilitador interrogará a los participantes acerca de sus puntos de vista sobre los mitos y la realidad de los alcances y las causas de la violencia en el hogar. Se presentará un escenario hipotético que debe ayudar al facilitador a generar en los participantes la capacidad de aclarar el presunto conflicto que existe entre el derecho a la intimidad y el derecho de la mujer a no padecer violencia, aún en el entorno del hogar.

Desarrollo

Paso 1. El facilitador, hará notar que en muchas sociedades, la discusión sobre la violencia en el hogar es un "tema tabú", algo de lo que no se habla ni discute. Invite a los participantes a que lo comenten. Haga notar que la negativa a enfrentar el tema se refuerza por mitos, falsedades y malas interpretaciones que tiene la mayoría de las personas.

Paso 2. Inicie un proceso de contraste de los mitos y la realidad leyendo una frase que exprese un mito para obtener la reacción de los participantes. Después, léales la frase en que se enuncia la realidad y vuelva a pedirles la opinión. Cada vez que los participantes lleguen a la respuesta correcta, dibuje un círculo alrededor de "violencia".

Mito: Los altercados en el hogar, los golpes y las peleas son una característica de la vida de las personas pobres y sin educación, los miembros de las clases sociales más bajas y los habitantes de los tugurios. Este tipo de situación es menos común entre las personas con mayores ingresos, más cultura y un mayor nivel de educación.

Realidad: La violencia contra la mujer no conoce límites. Ocurre en todas partes, en todos los grupos y clases sociales.

Mito: La violencia doméstica no es tan frecuente en estos días. Es una situación del pasado cuando la gente era más violenta y la mujer era considerada de la propiedad del hombre.

Realidad: La frecuencia de la violencia en el hogar es muy alta en esta época. Expertos jurídicos y defensores de los derechos huma-

13 María Suárez-Toro y Roxana Arroyo, "A Methodology for Women's Human Rights Education," en George Andreopoulos and Richard Pierre Claude, *Human Rights Education for the 21st Century.* Filadelfia y Londres: University of Pennsylvania Press, 1997, pp. 107-109.

nos de la mujer en muchos países consideran que es el tipo de delito que menos se informa.

Mito: La mujer es la causante de que la golpeen debido a sus actitudes y comportamiento. Merecen que las golpeen porque no le obedecen al marido o se han portado "mal".

Realidad: Esta creencia tan común demuestra que el problema de la mujer golpeada es un problema social que está profundamente arraigado en la forma en que la imagen de hombre y mujer se inculca durante la crianza. Esta forma de pensar muestra también cómo nuestra sociedad establece relaciones entre el matrimonio y la propiedad, la posesión, el sexo y la violencia. La realidad es que ningún ser humano merece que lo golpeen y que aquellos que recurren a la violencia encontrarán excusas para justificar su comportamiento. Hasta alegarán que el derecho a la intimidad les permite golpear a los miembros de la familia puertas adentro.

Mito: Si la mujer lo desea, se puede ir; si se queda es porque encuentra algún tipo de placer retorcido cuando la golpean.

Realidad: La mujer no se va por múltiples razones, entre las que se incluye la vergüenza de admitir lo que le sucede; el temor a que después la golpeen más o aumente la violencia contra ella; la dependencia económica; la falta de ayuda económica y emocional; la falta de un sitio a donde ir, y lo que es más común, una combinación de todos estos factores.

Mito: La ley le brinda protección suficiente a la mujer que es víctima de violencia en el hogar.

Realidad: La ley tiene una tradición de debilidad en esta área. La policía en todo el mundo duda en intervenir en lo que denominan "altercados domésticos", o "relaciones privadas". Los códigos penales de muchos países no incluyen disposiciones para proteger a la mujer contra la violencia en el hogar. La mayoría de los sistemas legales consideran que el problema es una competencia entre dos partes con igual poder (la realidad es que no es así, el varón maltratador generalmente tiene más control sobre los aspectos sociales, económicos y hasta legales). Incluso, algunos jueces consideran que golpear a la mujer es parte de la vida familiar.

Paso 3. Invite a los participantes a que hablen de estos temas y que cuenten situaciones que conozcan sin referirse a personas específicas y que no mencionen nombres.

Paso 4. Dirija una sesión de lluvia de ideas para responder a la pregunta: ¿qué se puede hacer para cambiar algunos de los valores fundamentales en los que se basa el sistema patriarcal?

Paso 5. Invite al grupo a que establezca prioridades entre las cinco o seis ideas que se identificaron. Si el tiempo lo permite, forme grupos, cada uno asociado a una idea prioritaria e individual y organícelos para desarrollar un plan de acción que contribuya al cambio.

Anexo de la Actividad 8

La *Declaración de la Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer* (adoptada por la Asamblea General en 1993).

Artículo 1. A los efectos de la presente Declaración, por "violencia contra la mujer" se entiende todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada.

Artículo 4. Los Estados deben condenar la violencia contra la mujer y no invocar ninguna costumbre, tradición o consideración religiosa para eludir su obligación de procurar eliminarla.

d) Establecer, en la legislación nacional, sanciones penales, civiles, laborales y administrativas, para castigar y reparar los agravios inflingidos a las mujeres que sean objeto de violencia e) Considerar la posibilidad de elaborar planes de acción nacionales para promover la protección de la mujer contra toda forma de violencia o incluir disposiciones con ese fin en los planes existentes, teniendo en cuenta, según proceda, la cooperación que puedan pro p o rcionar las organizaciones no gubernamentales, especialmente las que se ocupan de la cuestión de la violencia contra la mujer;

Valor moral: La comunidad

Actividad 9

La construcción de la sociedad civil

Introducción

Las organizaciones no gubernamentales contribuyen al desarrollo de la sociedad civil, la cual, a su vez, es un elemento imprescindible de la democracia. La idea de la sociedad civil proviene de la opinión de que la construcción de la comunidad se logra mejor mediante la participación de las bases y que solamente las personas mismas en sus pequeños grupos (hogares, empresas, comunidades religiosas, ciudadanos organizados) pueden articularse de modo óptimo y trabajar por sus aspiraciones económicas, políticas, sociales, culturales y espirituales.

Las ONG pueden contribuir con esta tarea de organización y así sentar las bases para una democracia duradera, como es cada vez más el caso de las democracias emergentes y reemergentes. Tales grupos no buscan el poder como los partidos políticos, pero se comprometen en funciones que a veces parecen de competencia del gobierno y se preocupan por una amplia gama de temas: vivienda, sanidad, trabajo, medio ambiente, pobreza urbana, reforma agraria, pobreza rural, etc. Las ONG se comprometen en la difícil labor de organizar el trabajo de las bases para ayudar a sectores de la sociedad a resolver sus problemas y al hacerlo, contribuyen al fortalecimiento de la comunidad apoyando a la gente a lograr metas comunes.

Objetivos

Los participantes deben:

- Entender que el desarrollo de la democracia es el resultado del trabajo de muchos factores y no sólo el de grupos aislados o de un líder.
- Aprender que las ONG y los grupos asentados en las comunidades pueden contribuir a la satisfacción de las necesidades humanas básicas.
- Comprender que el derecho a participar en este tipo de organizaciones es un derecho humano y que las constituciones de las democracias modernas lo garantizan.
- Comprender que trabajar con ONG no es contra la ley y que cuando se toman posiciones críticas frente a las políticas públicas no significa que se esté socavando al gobierno.
- Comprender que el trabajo de las ONG contribuye a fortalecer la comunidad y a generar los cambios deseados.

Observaciones

El facilitador debe asignar tiempo suficiente para la discusión crítica del papel de las ONG en la sociedad y no debe involucrarse en el reclutamiento para ninguna ONG en particular o mostrar favoritismo. De este modo permitirá que los participantes sean independientes al expresar sus puntos de vista acerca de las funciones, la importancia y el valor de las ONG en el desarrollo de la sociedad civil y el mejoramiento comunitario.

Materiales

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y la Constitución del país.

Desarrollo

Paso 1. El facilitador le pide a los participantes que determinen los diferentes mecanismos por medio de los cuales se resuelven los problemas y se mejoran las condiciones en sus comunidades. Si se hace referencia a una ONG, entonces pregúnteles sobre lo que las personas piensan sobre las ONG y cuál es su labor. Por otra parte, si no se menciona ninguna ONG, pregunte a los participantes si han escuchado sobre este tipo de organizaciones, en qué consisten y cuál es su labor.

Paso 2. Intervención del facilitador: identifique una ONG que patrocine la educación en derechos humanos, explique sus funciones, la razón por la cuál es independiente del gobierno; agregue que el proceso de construcción y fortalecimiento de la democracia es labor de muchos grupos y no de un sólo actor, como por ejemplo el gobierno. Utilizando la técnica de la vuelta completa, pregunte si las

personas piensan que las ONG scontribuyen al mejoramiento de la comunidad.

Paso 3. Explique que las ONG de derechos humanos desempeñan diferentes funciones, tales como las de verificar elecciones, vigilar y denunciar la violación de los derechos humanos, desarrollar asistencia jurídica para los pobres, llevar a cabo la educación en derechos humanos y ejercer presión para que se modifique la ley. Pídales que den ejemplos de cualquiera de estas actividades, preferiblemente por experiencia propia.

Paso 4. Pregunte si creen que alguna de estas actividades viola la ley o si puede colocar a la gente en problemas. Bien sea que las respuestas sean positivas o negativas, señale que las leyes de su país garantizan la libertad de los ciudadanos para la participación activa, lo que se reconoce en el ámbito internacional como un derecho humano.

Paso 5. Inicie una discusión sobre si el trabajo de las ONGs es algo beneficioso y ayuda a la gente a realizar contribuciones que favorezcan a la comunidad.

Paso 6. Invite a los participantes a que se pongan de acuerdo en una de las necesidades básicas de la comunidad, la que esté más descuidada, tal como el cuidado de la salud, el cuidado de los niños, el hambre, la falta de vivienda, la protección contra los delitos comunes, etc. Forme grupos no mayores de seis personas, uno para cada tema. Cada grupo debe hacer de cuenta que forma una ONG para luchar contra el problema en el nivel local. Déle a su ONG un nombre, formule una exigencia y elabore un plan para lograrlo. Después de 20 a 30 minutos, cada grupo elabora un informe a la plenaria del grupo sobre las tareas que la nueva ONG tratará de realizar.

Anexo a la Actividad 9

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1976).

Artículo 19. Nadie podrá ser molestado a causa de sus opiniones. 2. Toda persona tiene derecho a la libertad de expresión; este derecho comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística, o por cualquier otro procedimiento de su elección.

Artículo 22, Sección 1. Toda persona tiene derecho a asociarse libremente con otras, incluso el derecho a fundar sindicatos y afiliarse a ellos para la protección de sus intereses.

Normativa adicional:

Además, se tendrá a la mano la Constitución Política del país donde se realiza la actividad. Los participantes buscarán y analizarán los artículos donde se consagran la libertad de expresión y los derechos de asociación y reunión.

Actividad 10
La mendicidad infantil

Introducción

Los niños son uno de los grupos humanos más vulnerables y tienen la necesidad de la protección de la familia; en caso de faltar ésta, de la comunidad y en caso de faltar ésta, del Estado. Lo que está en juego con ellos es nada más ni nada menos que el futuro, porque cuando a los niños no se los ama ni protege adecuadamente es mucho menos probable que crezcan como seres humanos conscientes del respeto de los derechos humanos en sus comunidades. La cantidad de niños que sufren maltrato, negligencia y empobrecimiento aumenta día a día. En el año 2000, Save the Children International informó que "a pesar de un incremento de la riqueza mundial que ahora alcanza los 30 mil millones de dólares, la brecha entre ricos y pobres es más pronunciada, por lo que se ha generado un mundo más agresivo para la mayoría de los niños". [http://www.savethechildren.org/press/pr99_childrenrights.html]. Se estima que 250

millones de niños en el mundo trabajan, "muchas veces en condiciones peligrosas y malsanas". Incluso, en muchos países los niños son obligados a mendigar.

Existen muchas categorías de niños mendigos o niños de la calle. Estos niños, entre los que se incluyen los que han escapado de su casa, se pueden encontrar en todos los países, ricos y pobres. Algunos tienen hogar, pero sus familias los obligan a pedir limosna; algunos huyen para evitar el maltrato en el hogar; algunos no tienen familia ni protección y requieren del apoyo de la comunidad. En algunos países pobres, en ocasiones los niños son mutilados por sus padres para aumentar sus atractivos para la mendicidad.

Objetivos

Los participantes deben:

- Clasificar a los niños de la calle.
- Informarse sobre el alcance del problema de la mendicidad infantil en su país y localidad.
- Conocer las más importantes disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño.
- Llamar la atención sobre las responsabilidades que la comunidad y las ONG tienen con los niños de la calle.
- Diseñar una propuesta de base comunitaria para mejorar las condiciones de los niños de la calle.

Observaciones

El facilitador debe ser flexible con los participantes, a quienes debe permitir tiempo suficiente para que discutan cada paso de la actividad; sin embargo, la actividad se debe controlar de tal forma que no se omita el último paso del diseño del plan de base comunitaria.

Materiales

La Convención sobre los Derechos del Niño: Artículos 6, 19, 20, 27 y 39.

Desarrollo

Paso 1. Pregunte a los participantes por sus experiencias cuando ven niños pidiendo en la calle. ¿Hay más ahora que hace 5 o 10 años? ¿Por qué? ¿Cuáles son las causas? ¿Corresponden las respuestas de los participantes con aquellas de los estudiosos de las ciencias sociales que dicen que las causas de que los niños pidan limosna y vivan en la calle son: 1) la pobreza; 2) la disolución de la familia; 3) el desempleo; 4) la enfermedad y muerte de los padres; 5) matrimonios muy jóvenes que producen padres irresponsables; y 6) las migraciones producto de la guerra y las luchas civiles?

Paso 2. ¿Es posible clasificar a los "niños de la calle", por ejemplo, los que tienen familia y alojamiento pero son obligados a mendigar; los que tienen alojamiento y no tienen familia; los que no tienen ni familia ni alojamiento? ¿Los niños, las niñas, los discapacitados? Permita que los participantes los clasifiquen utilizando su experiencia y elaboren una clasificación en la que todos estén de acuerdo para utilizarla en el siguiente paso.

Paso 3. Divida al grupo en pequeños subgrupos de discusión. Cada uno debe concentrarse en una clasificación diferente de los "niños de la calle". Tratarán de identificar las necesidades especiales del tipo de niño que les preocupa y harán un informe de la "lista de necesidades" para la plenaria del grupo.

Paso 4. El facilitador debe tratar de identificar aquellas necesidades que coinciden en parte o son comunes a todos los informes de los grupos. Haga notar la relación entre necesidades y derechos que se discutió en la Actividad 2 y pregunte si los "niños de la calle" tienen derechos humanos especiales identificables y si es así ¿cuáles son esos derechos? Elabore una lista de derechos tomada de la "lista de necesidades" (Paso 3).

Paso 5. Intervención del facilitador: explique que la Convención sobre los Derechos del Niño tiene muchas disposiciones que se les aplican, incluidos los "niños de la calle". Explique que los adultos son los responsables de conocer y respetar los derechos del niño, y que los adultos también deben enseñarle a los niños sus respectivos derechos. Por ejemplo (en lenguaje simplificado):

> Artículo 1. Se considera que un niño menor de 18 años es una persona a no ser que las leyes nacionales digan lo contrario.
> Artículo 3. Quienquiera que sea responsable por un niño, sus mejores intereses deben ser cuidados por una persona res-

ponsable cuando los padres, o aquellos que tenían esa responsabilidad no la puedan atender.

Artículo 9. Un niño tiene el derecho de vivir con sus padres a no ser que esto no sea compatible con el interés superior del niño, sin embargo debe permitírsele mantener contacto con ambos padres si éstos están separados.

Artículo 19. Los Estados deben proteger a los niños contra toda forma de maltrato por los padres y otras personas y diseñar programas para la prevención del maltrato y el tratamiento de las víctimas.

Artículo 20. Los Estados deben asegurar que existan alternativas para el cuidado de los niños que no tienen familia.

Artículo 24. El niño tiene el derecho a la alimentación, sanidad y asistencia médica.

Artículo 39. Los Estados deben asegurarse de que los niños que sean víctimas de conflictos armados, tortura, negligencia, maltratos o explotación reciban el tratamiento adecuado para que se recuperen y puedan reintegrarse a la sociedad.

Pregunte a los participantes por su opinión sobre esta larga lista de garantías. ¿Se incluyen en ella todas las necesidades de los niños de la calle, en especial las de aquellos que piden limosna? ¿Qué le hace falta?

Paso 6. Haga notar la forma en que dichas disposiciones dicen "que los Estados deben hacer esto, que los Estados deben hacer aquello, etc." Sin embargo, si miramos los problemas prácticos de las comunidades, los problemas de pobreza en la comunidad y la gran cantidad de niños involucrados, ¿pueden los Estados de verdad lograr todos estos propósitos? ¿Quiénes, además, deben asumir estas responsabilidades?

Paso 7. Intervención del facilitador: Comente a los participantes que un trabajador social que se especializa en el trabajo con los niños de la calle sostiene que este problema se debe solucionar en el ámbito de la comunidad y no solamente por medio de la ley:

El panorama de los niños de la calle es muy oscuro. Son obligados a permanecer en la calle debido a las circunstancias y no porque quieran. En todos lados los maltratan. No son aceptados por la sociedad, no se crían del modo adecuado y el gobierno no contribuye a mejorar su situación. Es fundamental que la sociedad los acepte como seres humanos y entienda las razones por las que estos niños piden limosna en las calles y se proponga cambiar sus condiciones de vida. Los niños que piden limosna en la calle siempre están listos para cambiar sus vidas.

Paso 8. Dirija una sesión lluvia de ideas que se centre únicamente en aquellas cosas que los individuos, las personas y la comunidad puedan realizar sin recurrir a la ayuda del gobierno para solucionar las necesidades de los niños de la calle. El facilitador debe estar pendiente de las diferentes propuestas y pedirle al grupo que establezca prioridades.

Paso 9. En una sesión de vuelta completa, invite a todos a nombrar alguna acción que a título personal, familiar o comunitario puedan realizar para mejorar los derechos de los niños de la calle en su propia comunidad.

Valor moral: La ley

Actividad 11

La prostitución infantil

Introducción

Cuando una niña se vuelve prostituta, se debe a múltiples factores y en muy pocas ocasiones lo hace por voluntad propia. En algunos lugares, debido a que el ingreso que las niñas pueden obtener y los recursos de que los padres disponen no alcanzan para cubrir las necesidades familiares, a muchas niñas las obligan a volverse prostitutas mientras que los niños son forzados a convertirse en carteristas y ladrones. Así, muchos niños pobres son expulsados de lo que resta de la estructura familiar. Las niñas pasan la mayor parte del tiempo en sitios peligrosos, tales como bares y en la calle. Grandes cantidades de niños se dedican abiertamente a la mendicidad.

Los estudiosos de las ciencias sociales que han tratado el tema de las niñas en la prostitución concluyen que "la niña dedicada a la prostitución con frecuencia afirma que su necesidad principal es el alojamiento, por el que tiene que pagar en sitios donde mantienen a varias niñas en un cuarto y los dueños no las tratan bien. Si no consiguen dinero suficiente tienen que dormir al descubierto en la calle, en paraderos de buses o frente a las tiendas. Si se enferman, de todos modos las tiran a la calle. Una solución a su problema no sólo incluye el alojamiento, le debe brindar trabajo y acceso a actividades generadoras de ingreso".

Objetivos

Los participantes deben:

- Entender las razones del porqué las niñas terminan en la prostitución y que casi siempre lo hacen contra su voluntad.
- Tener una idea de la cantidad de personas involucradas en la trata de jóvenes, la responsabilidad que les corresponde y las sanciones penales que merecen.
- Aprender las disposiciones más importantes de la Convención sobre los Derechos del Niño y adquirir la confianza necesaria para exigir su cumplimiento.
- Lograr una comprensión cabal de que no se puede culpar a la niña que se vuelve prostituta y que no tiene ninguna responsabilidad legal.

Observaciones

El facilitador debe ser flexible frente a la creatividad de los participantes. Les debe permitir tiempo suficiente para que discutan cada paso de la actividad; sin embargo, la actividad se debe controlar de tal forma que no se omita el último paso que se refiere a la determinación de la responsabilidad legal. Debe estar pendiente de aconsejar a los participantes para que no se refieran a las personas por sus nombres cuando hablen de responsabilidades penales.

Materiales

Convención sobre los Derechos del Niño.

Desarrollo

Paso 1. ¿Cuáles son algunas de las causas de la prostitución infantil? Pregunte a los participantes si tienen conocimiento de la forma en que los niños se involucran en la prostitución, haciendo énfasis en el proceso gradual de maltrato, intimidación, engaño e intentos fallidos de lograr ganarse la vida por otros medios. Teniendo en cuenta el proceso identificado por quienes respondan, pregunte si todos están de acuerdo en que en muy raras ocasiones las niñas eligen la prostitución para ganarse la vida. Reconozca que también los niños se involucran en la prostitución y permita que discutan sobre ambos, niños y niñas.

Paso 2. Invite a los participantes a imaginar una hermosa flor a punto de abrir. ¿Qué sucede si, sin darnos cuenta, nos paramos encima de la flor sin matarla? ¿Puede desarrollarse de modo normal? ¿No es una niña como la flor, a quien la prostitución, además de dañar y lastimar, no permite que se desarrolle normalmente?

Paso 3. Pídales que sin dar nombres, hablen de sus experiencias con este problema y si conocen a alguien involucrado. ¿Las niñas que conocen, han ensayado alternativas? ¿Individuales? ¿Colectivas? Otra vez, sin dar nombres, discutan qué tipo de personas responsables de que las niñas recurran a la prostitución se involucran en este proceso de deterioro (padres, cónyuges abusadores, adultos abusadores de niños, proxenetas, dueñas de prostíbulos, etc.). Mencionen algunos de los problemas que las niñas enfrentan: enfermedades de transmisión sexual, maltrato de los clientes y la policía, ostracismo en la escuela, en los grupos religiosos, en los pueblos, etc. Discutan la responsabilidad que corresponde a los adultos en el triste destino de estas niñas.

Paso 4. ¿Deben existir leyes sobre el tema? Pregunte si el tipo de adulto identificado en el Paso 2 debería ser penalizado como delincuente por sus actividades de abuso. ¿Se debería castigar a los niños involucrados en la prostitución? ¿Qué opciones tiene una niña para evitar la prostitución? ¿Qué derechos

tiene una niña en esta situación? ¿Recuerda alguno de los participantes los derechos del niño que se vieron en la Actividad 10 y que se puedan aplicar a las niñas involucradas en la prostitución?

Paso 5. En cuanto a los adultos que son culpables de que los niños se involucren en la prostitución, ¿deberían las penas ser mayores en ciertas circunstancias, como por ejemplo si la niña es convencida con engaños? ¿O si la entregan a un proxeneta profesional? ¿O si la niña es menor de 15 años?

Paso 6. Intervención del facilitador: Explique que en la "Conferencia Mundial sobre Políticas de Población" que tuvo lugar en El Cairo en 1994, uno de los principales puntos de discusión tuvo que ver con los adolescentes. Algunos gobiernos simplemente se negaron a reconocer que los adolescentes tienen relaciones sexuales y que tienen sus propias necesidades de cuidar la salud sexual y reproductiva. ¿Cuáles son las necesidades de los jóvenes en su comunidad? ¿Cree que las niñas involucradas en la prostitución tienen información adecuada sobre el control natal y las enfermedades de transmisión sexual, algunas de las cuales pueden causar esterilidad y diseminar el mortal virus del VIH?

Paso 7. Si la ley sobre la prostitución infantil penaliza a los adultos delincuentes que la fomentan, ¿no debería la ley también tener en cuenta a las niñas que se involucran en la prostitución y promover programas que les ayuden a escapar de la trampa en la que están? ¿Qué deberían hacer algunos de estos programas? El facilitador hará notar si hay una relación entre las propuestas del programa y las "causas" de la prostitución que se identificaron en el Paso 1.

Anexo a la Actividad 11

Convención sobre los Derechos del Niño, Artículo 19.

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentra bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.

2. Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de p revención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial.

34. Los Estados Partes se comprometen a proteger al niño contra todas las formas de explotación y abuso sexuales. Con este fin, los Estados Partes tomarán, en particular, todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir: a) la incitación o la coacción para que un niño se dedique a cualquier actividad sexual ilegal; b) la explotación del niño en la prostitución u otras prácticas sexuales ilegales; c) la explotación del niño en espectáculos o materiales pornográficos.

Actividad 12

Las leyes protegen los derechos humanos

Introducción

La sociedad necesita enfrentar el delito y a la vez asegurar el cumplimiento de la ley. Las personas, deben comprender las razones del delito y en casos específicos, exigir que los sospechosos sean arrestados y respondan por las acusaciones que se les imputan. Sin embargo, siempre deben ser tratados como seres humanos. La policía debe actuar con la comprensión profesional de su papel, del respeto por las normas de la ley penal y de sus funciones en una sociedad democrática en la que se respetan los derechos humanos. Esta actividad debe demostrar que cuando la ley opera

del modo adecuado se protegen los derechos humanos. Por ejemplo, sin importar qué tan humilde sea el sospechoso y qué tan evidente su conducta delictiva, los derechos humanos exigen que los sospechosos sean tratados como inocentes hasta que se pruebe lo contrario; porque un sospechoso, como cualquiera de nosotros, es un ser humano que merece dignidad y respeto.

Objetivos

Los participantes deben:

- Entender las causas del delito en una sociedad.
- Respetar la necesidad del trato equitativo y la protección para los sospechosos, lo cual incluye un trámite ágil para que el detenido sea oído en juicio de acuerdo con el principio de presunción de inocencia.
- Apreciar la importancia de que la policía controle sus emociones, que nunca insulte a un detenido, ni que hiera o maltrate a ninguna persona.
- Desarrollar un sentido de respeto por la imparcialidad en la justicia penal.
- Desarrollar planes sobre lo que se debe hacer en caso de un falso arresto.

Observaciones

El facilitador asegura un ambiente tranquilo y formal para organizar un "simulacro de tribunal". Debe tener cuidado en asignar el tiempo con cuidado para que se incluya el último paso, que cubre las opiniones sobre las causas del delito en la sociedad.

Materiales

Elementos para conteo (papel, palillos, etc., cinco por cada participante) y la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

Desarrollo

Paso 1. Todos los participantes recorren el grupo y se presentan mutuamente. Dan su nombre completo, su lugar de origen, etc. El facilitador, de modo arbitrario, selecciona a uno de los participantes a quien le corresponde dar la descripción de otro participante basándose en lo que esa persona le contó. De modo similar, aquél que fue descrito, describe a otro. Las presentaciones personales y la identificación mutua contribuyen a asegurar la naturalidad de la representación del "simulacro de tribunal".

Paso 2. El facilitador invita a que los participantes elijan democráticamente a un juez. El facilitador también recluta tres voluntarios para que representen un oficial de policía, el sospechoso y la víctima. Finalmente, los otros participantes deben sentarse frente a los jueces. Se les recuerda a los participantes que deben actuar con dignidad, disciplina y respeto por el tribunal.

Paso 3. Se leen los hechos del caso hipotético. El facilitador se asegura de que todos los participantes escuchen y entienden las partes de la historia. De ser posible, se le debe entregar copias del caso al juez, al policía, al sospechoso, al tío y a la víctima. Se debe dar tiempo suficiente a los actores para que se preparen. (Facilitador, como el caso que sigue se refiere a "X_____", cambie el nombre del defendido por un nombre común en su país). A continuación sigue la situación supuesta:

El caso de X___ .

X_____ es una persona de 19 años que perdió a sus padres siendo niño. Fue criado con la ayuda de un tío anciano que se sostiene con el dinero que le envían unos familiares que viven en el exterior. Para darle una mano al tío, X_____ dejó la escuela y comenzó a ayudar con los oficios domésticos y a sus primos. Su tío enfermó y no era capaz de sostener la numerosa familia con la cantidad de dinero tan reducida que recibía cada mes. Por esta razón, el tío le dijo a X_____ que debería valerse por sí mismo, por lo que tuvo que dejar la casa del tío y desesperadamente buscó una forma de ganarse la vida.

Sin éxito, X_____ buscó algún tipo de trabajo estable para ganarse el pan diario. Sin dinero y nada qué comer, tuvo la tentación de robarle dinero a Y_____, una tendera en el centro del pueblo para comprar algo de pan. Como no era muy experto en el arte de robar, fue sorprendido "con las manos en la masa" por Y_____. Con ayuda de algunos amigos que en esa ocasión visitaban a la tendera, X_____ fue capturado y entregado a la policía.

Paso 4. De modo inmediato X_____ es presentado ante el juez. A la persona que esté

representando al juez se le debe recordar que debe orientar y controlar el juicio, lo que incluye decidir quién habla primero (el fiscal), quién segundo (los testigos) y quién de último (el defensor), etc. El juez debe explicar que la simple confesión no es suficiente para condenar al defendido, que es inocente hasta que se comprueba su culpabilidad y, si no se presenta ninguna prueba, el defendido no está obligado a presentarlas. El juez debe mantener el orden en el tribunal (nada de risas ni desorden, etc.); sin embargo, no debe ser demasiado ceremonioso porque esto menoscaba la confianza de los otros intérpretes. El juez da la señal para que el juicio inicie.

Paso 5. Cuando contesta las preguntas del juez, X_____ dice que él confesó el delito, pero únicamente después de que la policía le dijo que no le daría alimentos ni agua hasta que les dijera lo que en realidad había sucedido. El juez amonesta al policía por este acto y después de oír a ambas partes da el veredicto de inmediato: culpable o inocente. El juez no debe tratar de respaldar la decisión sobre la base de las leyes escritas sino en su experiencia personal, su criterio moral y su sentido de justicia.

Paso 6. El tribunal entonces se disuelve. El facilitador le pregunta a todos los participantes si han estado en un tribunal alguna vez. A aquellos que respondan afirmativamente se les pide que indiquen por lo menos un punto fuerte y uno débil que hayan observado durante el simulacro de tribunal. Pregunte a cada uno si está satisfecho con el veredicto alcanzado y por qué.

Paso 7. El facilitador divide a los participantes en dos grupos pequeños. Cada subgrupo tiene una persona que dirige y un secretario. Cada participante debe tener cinco palillos, pedazos de papel o pequeñas piedras, o algún elemento para conteo equivalente (así se asegura que cada persona tenga la misma oportunidad de hablar). Al responder las preguntas, cada persona entrega el elemento de conteo y cuando los haya entregado todos no puede intervenir más. Las preguntas para el grupo son:

- ¿Por qué las personas cometen delitos de menor cuantía?
- ¿Ha tenido la experiencia de que alguien haya cometido este tipo de delito diciendo que era necesario?
- ¿Qué debe hacer cuando es testigo de un robo? ¿Decirle al dueño? ¿Atrapar al ladrón? ¿Llamar a la policía?
- ¿Qué debe hacer el dueño?
- ¿Qué debe hacer la policía? ¿Utilizaron la tortura para obtener la confesión?
- ¿Qué debe hacer el sospechoso?
- ¿Qué debe hacer la familia del sospechoso si la detención se prolonga demasiado?
- ¿Qué quiere decir el derecho humano universal "Toda persona se considera inocente hasta que se pruebe lo contrario"?
- ¿Qué haría si lo arrestaran por error (usted no es culpable)?

Anexo a la Actividad 12

Declaración Universal de los Derechos Humanos

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

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

Artículo 10. Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

Artículo 11. Parte 1. Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.

La búsqueda de la justicia por medio del análisis

Valor moral: La aplicación de los derechos humanos

Actividad 13

La Declaración Universal de los Derechos Humanos: ¿en qué me concierne?

Introducción

La Declaración Universal de los Derechos Humanos es una relación detallada de derechos y libertades que resumieron el idealismo de aquella época (1948) y que aún hoy cumple la función de ser una herramienta de análisis que permite clasificar las exigencias que tenemos como seres humanos y de este modo lograr la dignidad plena.

El idealismo de aquellos años fue expresado por el presidente Franklin Roosevelt en 1941, en un intento por mirar más allá de los campos de batalla de la Segunda Guerra Mundial y alcanzar una visión más pacífica de los asuntos internacionales. En esa ocasión declaró que la clave de la paz la constituían "cuatro libertades": la libertad de palabra y expresión, la libertad de culto, vivir libre de necesidades (lo que significa seguridad económica) y vivir libre de miedo (o sea, la paz internacional).

Objetivos

Los objetivos básicos de esta actividad son:

- Brindar a los participantes mayores elementos de análisis, de tal forma que alcancen mayor claridad sobre las disposiciones de los 30 artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Darse cuenta de la interrelación entre todos los derechos humanos.
- Adquirir las destrezas cognoscitivas y analíticas para la aplicación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos a problemas concretos.
- Empoderarse para aplicar los principios de los derechos humanos en su vida real.

Observaciones

Presentar a los estudiantes disposiciones concretas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la forma en que éstas se disponen y organizan. El facilitador se verá en la necesidad de intervenir con mayor frecuencia que en las actividades anteriores. En la medida en que presenta las ideas que componen esta actividad: 1) derechos civiles a la igualdad; 2) derechos políticos de participación; 3) derechos sociales a la protección de la vida privada y la familia y 4) derechos económicos a la subsistencia, seleccione algunas de las disposiciones de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (en la versión simplificada) y pídale a los participantes que relacionen las disposiciones con las cuatro ideas enumeradas anteriormente. Ayúdeles para que logren dominar con conocimiento de causa la estructura de los derechos humanos. Propóngales que se imaginen la Declaración Universal de los Derechos Humanos como una construcción inmensa que consta de un techo apoyado en cuatro columnas que representan las cuatro ideas expuestas anteriormente.

Materiales

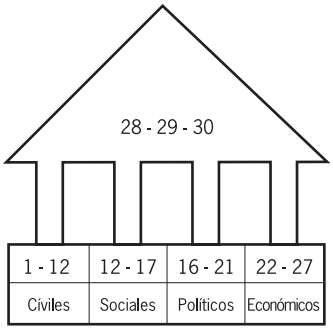
La Declaración Universal de los Derechos humanos (versión simplificada).

Desarrollo

Paso 1. Intervención del facilitador: Explique que la Declaración Universal de los Derechos Humanos se compone de 30 artículos. Uno de los redactores de la Declaración, el académico y diplomático francés René Cassin, afirmó que sus disposiciones se pueden considerar en conjunto como las columnas de una construcción que sostiene un amplio techo. En cada columna se apoyan diferentes tipos de derechos humanos. La primera columna representa los derechos civiles a la igualdad; la segunda, los derechos sociales a la protección de la familia; la tercera, los derechos políticos de participación; y la cuarta, los derechos económicos a la subsistencia. Realice un dibujo de una construcción de cuatro columnas y lea los artículos 1, 2, 7 y 8 de

la declaración simplificada, que se encuentra más abajo. Pregunte en cuál columna colocaría cada uno de los artículos.

Paso 2. Pregunte si alguno de los participantes puede nombrar algunos de los derechos políticos, entonces sitúe las respuestas entre aquellos que figuran en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, por ejemplo, los derechos mencionados en los artículos 18, 19, 20 y 21. Invite a que realicen ejemplos similares con los derechos sociales, por ejemplo, los que se encuentran en los artículos 12, 13, 14, 15,16 y 17. Por medio del mismo procedimiento obtenga los derechos económicos ligados con la cuarta columna y que se hallan en los artículos 22, 23, 24, 25, 26 y 27.



Paso 3. Breve intervención del facilitador. Explique que uno de los redactores de la Declaración de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas el libanés Charles Malik tenía la firme convicción de que todos estos derechos, centrados en el individuo, necesitaban algo más para mantenerse integrados: un techo que descansara sobre las cuatro columnas de la construcción y que ligara los derechos entre sí. La forma de lograrlo sería que los derechos tuvieran apoyo a lo largo y ancho del mundo y que todos los países contribuyeran a su promoción. En otras palabras, los últimos tres artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (28, 29 y 30) pareciera que dijeran esto: "necesitamos un techo para mantenernos unidos".

Charles Malik explicó que estos últimos tres artículos son demasiado generales para contrarrestar la que de otro modo sería la visión parcializada de que los derechos surgen en gran medida de prohibiciones, como el derecho a que el Estado no intervenga en mis asuntos y que el gobierno no haga ciertas cosas como interferir con la libertad de prensa. Él quería incluir en la Declaración Universal de los Derechos Humanos el punto de vista de que los gobiernos solos o en cooperación y agrupación internacional, tienen el deber de crear una red social de apoyo tanto internacional como nacional para que los derechos humanos se arraiguen. Entre dichos deberes internacionales también debe incluirse el de los Estados prósperos de contribuir con el desarrollo económico de los más pobres. Los artículos 28, 29 y 30 intentan establecer unos principios para armonizar derechos, por ejemplo, que ellos no deben interferir con otros objetivos de las Naciones Unidas, tal es el caso de que la libertad de expresión no debe usarse indebidamente para difundir propaganda de guerra, etc. ¿Cree usted que por medio de estos artículos se le asigne a todas las personas del mundo la responsabilidad de que la construcción quede bien integrada?

Paso 4. Invite a los participantes a que se numeren del 1 al 4. Todos a los que les correspondió el número 1 se reúnen en el grupo de derechos civiles; todos los 2 en el grupo de derechos sociales; los 3 en el grupo de derechos políticos y los 4 en el grupo de derechos económicos. El primer grupo debe elaborar un reporte de sus respuestas a la pregunta: ¿por qué los derechos civiles (Artículos 1 al 11) se identifican con "el derecho a ser uno mismo"? El segundo grupo informa por qué los derechos sociales (Artículos 12 al 17) tienen un letrero que dice: "no se entrometan". El tercer grupo por qué los artículos 8 al 21 se identifican con la consigna: "puedo contribuir con latomade decisiones". El cuarto grupo realiza un informe sobre los derechos económicos en los artículos 22 a 27 y el porqué éstos apoyan la petición "necesito trabajo y subsistencia".

Paso 5. Pídale a los integrantes del grupo 1 que nombren algunos de los derechos civiles. Entonces pregunte a otros en los grupos 2, 3 y 4 qué ocurriría si los derechos a los que se han referido los del grupo 1 se suprimieran. Repítalo para otros derechos, de tal modo que quede claro, por ejemplo, que si se

destruyera la columna de los derechos políticos entonces las otras columnas caerían o que si los derechos económicos fueran ignorados y violados se afectarían los derechos sociales y civiles. Inicie una discusión abierta para ver si los participantes comprenden que todos los derechos humanos están relacionados entre sí y que al quitar una de las columnas, la construcción se derrumba. ¿Demuestra esto que todos los derechos son parte importante de una estructura total, o por el contrario, es la idea de la gente que algunos derechos son más importantes y que se pueden ignorar, sin que esto tenga consecuencias sobre los otros? En una discusión general, repase si los participantes entienden la visión integradora (holística) de los derechos humanos.

Anexo de la Actividad 13

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, versión simplificada.

Derechos civiles

1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales. Todos somos iguales en dignidad y derechos y tenemos los mismos derechos de todo el mundo. Esto es por que todos estamos dotados de razón y conciencia para distinguir el bien del mal y por lo tanto debemos comportarnos fraternalmente los unos con los otros.
2. Todos debemos tener los mismos derechos y libertades, sin distinción alguna de la raza, sexo o color. Tampoco debe importar la nacionalidad, el idioma, la religión o la opinión política que tengamos o si somos ricos o pobres.
3. Todo individuo tiene derecho a la vida, la libertad y la seguridad de su persona.
4. Nadie estará sometido a esclavitud ni servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidos en todas sus formas.
5. Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.
6. Todo ser humano tiene derecho, en todas partes al reconocimiento de su personalidad jurídica.
7. Todos somos iguales ante la ley y tenemos, sin distinción, derecho a igual protección de la ley.
8. Si los derechos ante la ley son violados se tiene el derecho a un tribunal imparcial que vele por que se haga justicia.
9. Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.
10. Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial.
11. Toda persona tiene derecho a que se presuma su inocencia hasta que se pruebe su culpabilidad. Nadie será condenado por actos que en el momento de cometerse no fueron delictivos.

Derechos sociales

1. Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o su reputación.
2. Toda persona tiene derecho a circular libremente y elegir su residencia en el territorio de su país. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso el propio, y a regresar cuando lo desee.
3. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.
4. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad.
5. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia. Ambos tienen que estar de acuerdo con el matrimonio y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.
6. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente y nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

Derechos políticos

1. Toda persona tiene derecho a pensar lo que quiera, a tener ideas sobre lo que es bueno y malo, y creer en la religión que quiera, y podrá cambiar de religión si quiere sin ningún impedimento.
2. Toda persona tiene el derecho a decirle a otros lo que piensa y no puede ser callado. Toda persona tiene el derecho de leer los periódicos o escuchar radio y de publicar sus opiniones y enviarlas a cualquier lado sin que nadie se lo impida.
3. Toda persona tiene el derecho a la libertad de reunión y asociación pacíficas y estar con quienquiera, pero nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

...(cont.)

...(cont.)

4. Toda persona tiene el derecho de participar en el gobierno de su país, a los que elige en elecciones justas en las que cada voto tiene el mismo valor y el voto de cada cual es privado. Los gobiernos deben hacer lo que la gente quiere, para eso los eligen.

Derechos económicos

1. Toda persona que viva en este planeta, tiene el derecho a que se le satisfagan las necesidades básicas de tal modo que todos puedan vivir con dignidad y llegar a ser lo que quieran. Otros países y grupos de países deben colaborar con este propósito.
2. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección del trabajo, a pertenecer a un sindicato, a tener condiciones de trabajo seguras y a la protección contra el desempleo. Toda persona tiene derecho a la misma remuneración que otros que realizan el mismo trabajo, sin favoritismos. Toda persona necesita una remuneración decente para que su familia pueda vivir dignamente, esto significa que si no te pagan lo suficiente, te deben remunerar de otros modos.
3. Toda persona tiene el derecho al descanso y la diversión, los que incluye la limitación del número de horas de trabajo exigidas y a vacaciones periódicas remuneradas.
4. Toda persona tiene el derecho a tener lo suficiente para llevar una vida digna, lo que incluye alimentación, vestido, vivienda y asistencia médica así como para la familia. Toda persona tiene el derecho a que la sociedad lo ayude si está enfermo o inválido, o si es un anciano o una viuda, o si por cualquier razón no puede trabajar.
5. Toda persona tiene el derecho a la educación. Debe ser gratuita y obligatoria, al menos en los primeros años. La educación superior debe estar disponible para los que la deseen y tengan la capacidad de hacerlo. La educación contribuirá a que las personas logren lo mejor de ellas y que respeten los derechos humanos de otros en un mundo en paz.
6. Toda persona tiene el derecho de pertenecer al mundo del arte, la música y los libros, para poder disfrutar de las artes y beneficiarse de los progresos que se derivan de los nuevos descubrimientos de la ciencia. El que haya escrito, logrado o descubierto algo, tiene el derecho a que se le reconozca y se le retribuya por esto.

Responsabilidades de la comunidad

28. Toda persona tiene el derecho a vivir en un mundo donde los derechos y las libertades sean respetados y efectivos.
29. Todos tenemos responsabilidades con el sitio en el que vivimos y las personas que nos rodean, así que tenemos que apoyarnos mutuamente. Para ejercer la libertad se necesitan las leyes y límites que respeten los derechos de todos, permitan apreciar el sentido de lo bueno y lo malo, mantengan la paz en el mundo y el apoyo a las Naciones Unidas.
30. Nada de lo que se ha dicho en esta Declaración significa que alguien pueda disminuir o quitarle alguno de sus derechos.

Actividad 14

El día mundial de la alimentación

Introducción

El día mundial de la alimentación se celebra el 16 de octubre. En ese día, personas en más de 140 países (todos miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura) discuten sobre los problemas de la alimentación y el hambre. A pesar de que cada país tiene su propia perspectiva sobre los temas de alimentación, se espera que los Estados miembros trabajen mancomunadamente pare encontrar soluciones. Los problemas de alimentación constituyen una seria dificultad en muchos países, en los cuales los niños se encuentran entre los grupos más afectados. En los países en desarrollo, más de la tercera parte de los niños (algo más de 200 millones) tienen graves problemas de peso deficiente, lo que coloca el desarrollo de su salud y su vida en riesgo. Dos ONG, Oxfan y Bread for the World, estiman que dos tercios de los mil millones de personas que sufren hambre son niños; o sea, que la mayoría lo son. En muchos países a veces hay falta total de alimentos, debido a hambrunas, etc., pero en la mayoría, el problema real para las familias pobres es que no ganan lo suficiente para comprar los alimentos que hay disponibles para que madres y niños tengan asistencia médica.

Objetivos

Los participantes:

- Diferenciarán entre “deseos” y “necesidades”.

- Distinguirán entre hambre, desnutrición e inanición, asegurándose que comprendan estas diferencias a partir de asociaciones con su experiencia personal.
- Desarrollarán algunas perspectivas sobre el hambre mundial, incluyendo la posición relativa de distintos países en cuanto a este problema (*ranking*).
- Desarrollarán destrezas para comparar, mediante el análisis, las causas del hambre en cada país.
- Diseñarán algunas políticas para enfrentar los problemas del hambre, teniendo en cuenta la "globalización".

Observaciones

Esta actividad constituye un desafío especial para el facilitador, porque debe asegurarse de que los asistentes adquieran nuevas destrezas de análisis, por medio de generar explicaciones tentativas para las complejas preguntas sobre los niños, el hambre y el derecho a la alimentación. Es posible que esta actividad tome más tiempo que el resto y se requieran dos sesiones, debido a que exige el procesamiento de nueva información, el ensayo de nuevas técnicas analíticas que demandan tiempo y a que la actividad finaliza con un simulacro en el que los participantes oficiarán de consejeros para una reunión internacional de la Organización para la Alimentación y la Agricultura de las Naciones Unidas.

Materiales

Una versión simplificada del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la Convención sobre los Derechos del Niño; cifras comparadas y definiciones útiles para el análisis de problemas de alimentación. Se pondrá especial atención al hambre infantil en algunos países.

Desarrollo

Paso 1. Pregunte a los participantes si están de acuerdo con que la alimentación es la más básica de las necesidades de supervivencia. ¿Puede alguno de los participantes comentar sobre alguna ocasión en la que hayan sentido hambre? Pregunte a los participantes que dijeron que habían sentido hambre que expliquen la diferencia entre el deseo por un bocadillo y no tener una porción o absolutamente nada de lo que uno necesita comer. Intervención del facilitador: ayude a los participantes a que diferencien entre:

Hambre: no tener lo suficiente para comer.

Desnutrición: carecer de una alimentación apropiada.

Inanición: estar muriendo por falta de alimentación o nutrición.

Invite a los participantes a que hablen sobre cada una de estas tres situaciones en su propia vida o en la de alguien conocido.

Paso 2. Explique que agrupaciones como Oxfam y Bread for the World estiman que dos tercios de mil millones de personas que sufren hambre en el mundo todos los días son niños, lo que significa que la mayoría son niños. Pregunte a los participantes ¿por qué ellos suponen que esto ocurre?

Paso 3. Explique que generalmente la pobreza lleva al hambre y la enfermedad y que en los infantes, el hambre y la enfermedad van de la mano. Los niños hambrientos y desnutridos contraen más enfermedades que aquellos bien alimentados y nutridos; a su vez, los niños enfermos con frecuencia no tienen qué comer y terminan hambrientos y desnutridos, lo que constituye un círculo vicioso del que es difícil escapar. Utilice la técnica de lluvia de ideas para identificar las distintas causas del hambre infantil. El facilitador debe hacer un seguimiento de las causas que los participantes expresen y mostrar que muchas apuntan a la pobreza, la cual se clasifica como una causa económica.

Paso 4. El facilitador agrupa las respuestas de la sesión de lluvia de ideas y las clasifica como: 1) sociales, 2) políticas, 3) económicas y 4) culturales. Organice grupos pequeños para que discutan cada una de las categorías causales y hagan un informe. El del grupo 1 sobre las causas sociales que se consideren importantes para explicar la amplia difusión del hambre en el país; el del grupo 2 sobre las causas políticas; el del grupo 3 sobre las económicas; y el grupo 4 sobre las culturales. Proporcione a cada grupo la información de la tabla del anexo sobre "Mortalidad de niños menores de 5 años". Estas cifras se proporcionan en conjunto con indicadores sobre el "número de doctores por habitante", "la toma

de calorías diaria por habitante" y registros de la "producción nacional de alimentos por habitante". Invite a cada grupo para que haga un informe empleando las cifras del modo que consideren más apropiado.

Paso 5. Después de escuchar los reportes de los grupos, inicie una discusión general sobre las causas del hambre. Inste a los participantes para que identifiquen las causas del hambre que hayan podido pasar por alto, especialmente en lo que concierne a los problemas del hambre local.

Paso 6. Explique a los participantes que los va a desafiar para que "piensen mundialmente". Lea o cuénteles sobre el siguiente análisis (adaptado) de un informe de 1999 de la Organización para la Alimentación y la Agricultura de las Naciones Unidas. Invite a los participantes a que expliquen e interpreten su significado, tratando de aplicarlo a su país:

En el mundo existe la capacidad para producir suficientes alimentos para toda la población. Sin embargo, para lograrlo se necesita: 1) un aumento en la producción de alimentos, particularmente en los países de bajo ingreso que enfrentan escasez de alimentos; 2) acciones para asegurar que todas las personas tengan acceso a la alimentación; 3) promoción del desarrollo rural y erradicación de la pobreza, en especial en los países acosados por la escasez de alimentos. No obstante, los progresos para lograr la seguridad alimentaria han sido irregulares y la situación no mejorará en el siglo XXI.

Si las cosas continúan como hasta ahora, a fines del 2010, la mayoría de los países en desarrollo podrán aumentar el suministro de alimentos por habitante y disminuir la desnutrición. Sin embargo, la región del África sub-Sahariana es posible que siga padeciendo inseguridad alimentaria y partes de Asia del Sur, Latinoamérica y el Caribe todavía estarán en una situación difícil. Esto es en parte el resultado de la tendencia a la "globalización económica" de las políticas de comercio en el orden nacional e internacional; lo que significa la desregulación del comercio, la apertura de las economías a la competencia externa y la promoción de la expansión de las exportaciones.

De este modo, es probable que los países en desarrollo se conviertan de exportadores netos de productos agrícolas en importadores y por consiguiente, los países que dependen de las exportaciones de bienes agrícolas para financiar las importaciones de alimentos y otros bienes, verán afectada de modo negativo su condición de seguridad alimentaria. Para los países desarrollados, la "globalización" indica exportaciones crecientes de bienes manufacturados, ingresos crecientes y aumento del consumo de alimentos.

(Tomado de un reporte de Internet en el sitio:http://www.fao.org).

Paso 7. Ahora cuente a los participantes que el 16 de Octubre se celebra el Día Mundial de la Alimentación. Ese día, personas en más de 140 países (todos miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura) discuten sobre los problemas de la alimentación y el hambre. A pesar de que cada país tiene su propia perspectiva sobre los temas de alimentación, se espera que los Estados miembros trabajen conjuntamente pare encontrar soluciones. Invite a los participantes a que hagan el papel de delegados a la próxima reunión de la FAO en representación de sus países. Deberán redactar no más de diez propuestas para la reunión de la FAO, las que presentarán en la reunión mundial. Las propuestas deben fomentar la cooperación internacional, estar de acuerdo con las normas de los derechos humanos y tener en cuenta la situación del propio país. ¿Es posible llegar un consenso sobre las propuestas que la delegación de su país presentará en representación del mismo?

Anexo a la Actividad 14

Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Convención sobre los Derechos del Niño; estadísticas sobre mortalidad infantil y pobreza (1999).

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Artículo 11, Sección 2.

Los Estados Partes en el presente Pacto, reconociendo el derecho fundamental de toda persona a estar protegida contra el hambre, adoptarán, individualmente y mediante la cooperación internacional, las medidas, incluidos los programas concretos, que se necesitan para: a) Mejorar los métodos de producción, conservación y distribución de alimentos mediante la plena utilización de los conocimientos técnicos y científicos, la divulgación de principios sobre nutrición y el perfeccionamiento o la reforma de los regímenes agrarios de modo que se logren la explotación y la utilización más eficaces de las riquezas naturales;

b) Asegurar una distribución equitativa de los alimentos mundiales en relación con las necesidades, teniendo en cuenta los problemas que se plantean tanto a los países que importan productos alimenticios como a los que los exportan.

Convención sobre los Derechos del Niño

Artículo 24. 2) Los Estados Partes...tomarán todas las medidas apropiadas para: a) Reducir la mortalidad infantil y en la niñez; c) Combatir las enfermedades y la malnutrición en el marco de la atención primaria de la salud mediante, entre otras cosas, la aplicación de la tecnología disponible y el suministro de alimentos nutritivos adecuados y agua potable salubre, teniendo en cuenta los peligros y riesgos de contaminación del medio ambiente; d) Asegurar atención sanitaria prenatal y postnatal apropiada a las madres; e) Asegurar que todos los sectores de la sociedad, y en particular los padres y los niños, conozcan los principios básicos de la salud y la nutrición de los niños, las ventajas de la lactancia materna, la higiene y el saneamiento ambiental y las medidas de prevención de accidentes, tengan acceso a la educación y reciban apoyo en la aplicación de esos conocimientos.

Tasas de Mortalidad Infantil en 7 países Comparadas con las cifras de alimentación y salud

País	**TMIM5/1.000***	**Doctores** (por 100.000)	**Diponibilidad diaria de colores** (por habitantes)	**Prodicción de alimentos** (por habitantes)
Corea (sur)	7	127	3.159	135
México	32	107	3.116	101
Tailandia	38	24	2.247	106
Perú	58	73	2.147	124
Namibia	77	23	2.093	64
Blangladesh	112	18	2.001	98
Sierra Leona	284	2	1.992	85

Si los participantes están en capacidad de discutir cifras comparadas, el facilitador puede explicarles que el tipo de información más importante que las Naciones Unidas utiliza para medir el bienestar de los niños es la tasa de mortalidad infantil para menores de 5 años, (TMIM5), lo que representa el número de niños que muere antes de cumplir los 5 años por cada mil niños en un país. Cuando un niño muere muy temprano casi siempre significa que estaba enfermo o hambriento, de tal modo que estas estadísticas son muy importantes para entender el hambre en el mundo. Pídale a los participantes que clasifiquen los países del mejor al peor y que comparen esa clasificación con la clasificación de las otras columnas. Aunque estas cifras pertenecen al informe del Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas de 1998, la mayoría de las cifras son de 1996. Para información del facilitador, el "índice de producción de alimentos por habitante" es el promedio anual de la cantidad de alimentos producidos por habitante el año más reciente (1996) al compararla con 1980 cuando el registro del promedio se normalizó en 100.

Fuente: Programa del Desarrollo de las Naciones Unidas, *Informe del Desarrollo Humano*, 1998, *The Washington Post,* 17 de septiembre de 1999, p A 17, 22 y Population Reference Bureau.

Valor moral: La lucha contra los prejuicios

Actividad 15

Enfrentar los prejuicios y la discriminación

Introducción

La comprensión del prejuicio, la discriminación, el racismo, el sexismo y el etnocentrismo ocupa un lugar central en la educación en derechos humanos. Estos tipos de exclusión moral son manifestaciones básicas del problema central de la negación de la dignidad humana, lo que genera distintos tipos de discriminación, especialmente contra las minorías. Entre los grupos afectados se incluyen las minorías étnicas e idiomáticas, los refugiados y los desplazados, las minorías religiosas y otras. El prejuicio y la ignorancia fomentan la deshumanización de las minorías étnicas, lo que a su vez alienta y sostiene muchas de las formas de discriminación

Objetivos

Los participantes deben:

- Reflexionar sobre el significado y la naturaleza de los prejuicios.
- Reflexionar sobre el proceso y las características de la discriminación y cómo esta se origina en un prejuicio.
- Lograr la habilidad de identificar los problemas de prejuicios y discriminación hacia los grupos minoritarios.
- Recomendar una vía de acción para solucionar los problemas de discriminación que enfrentan los miembros de cualquier minoría étnica con base en las normas nacionales e internacionales de derechos humanos.

Observaciones

El facilitador debe ser creativo al explicar la diferencia entre prejuicio y discriminación y asegurarse de que los participantes entiendan los vínculos que hay entre uno y otra. Como este puede ser un tema muy delicado, sería importante dar tiempo suficiente para que se expresen los diferentes puntos de vista. El facilitador no debe tratar de "corregir" los puntos de vista que le parezcan prejuiciosos, en su lugar debe permitir que sean los otros participantes quienes comenten. Los pasos 5 y 8 son un tanto complejos, entonces el facilitador debe estar preparado para desplazarse entre los distintos grupos a fin de asegurarse de que entienden la asignación.

Materiales

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; la Constitución Nacional.

Desarrollo

Paso 1. Invite a los participantes a que nombren las distintas minorías étnicas del país. Pídales que identifiquen un grupo que conozcan y expliquen si dicho grupo es víctima de prejuicios.

Paso 2. Intervención del facilitador: Explique que el prejuicio y la discriminación se relacionan íntimamente y que el prejuicio lleva a la discriminación.

El prejuicio tiene que ver con las creencias, los sentimientos y las actitudes. Los sentimientos de prejuicio provienen de la creencia y la actitud de que algunas personas son inferiores y deben tratarse como si fueran poco dignas y hasta con desprecio. Los prejuicios constituyen un terreno fértil en el cual, las costumbres, los hábitos y las actitudes echan raíces y se convierten en vejación permanente.

Los prejuicios y los rencores enfermizos generalmente se dirigen contra las mujeres así como contra otros grupos de la sociedad: los refugiados y los desplazados, los integrantes de grupos religiosos, los grupos étnicos e idiomáticos, etc. El perjuicio tiende a ser más acentuado en personas y sociedades donde los juicios racionales son débiles y donde las acciones del perjuicio se explican por la ignorancia y negación del derecho a un trato justo y equitativo.

La ignorancia los obliga a afirmar que la exclusión y la negación de los derechos son "naturales". El prejuicio generalmente no se manifiesta, sin embargo se hace evidente cuando las personas: 1) utilizan palabras denigrantes cuando se refieren a una minoría, lo que insinúa que dicho grupo está conformado por personas que son menos que humanos,y

2) utilizan estereotipos, por ejemplo, "Los del grupo X son brutos y perezosos".

La discriminación conlleva acciones que generalmente se basan en normas injustas. Las acciones discriminatorias se basan sobre el prejuicio de que un grupo, que se considera mejor que los otros, tiene el derecho de negar a los otros grupos sus derechos humanos básicos y el acceso a los beneficios sociales. Por lo tanto, la discriminación es la negación de la dignidad humana y de los derechos equitativos de los discriminados. Las acciones derivadas de la discriminación niegan la igualdad humana e imponen una vida de privaciones y luchas para algunos, mientras que colman a otros de privilegios y beneficios. Tal y como el prejuicio hace que se origine la discriminación, del mismo modo la discriminación origina la explotación y la opresión, y cuando la explotación y la opresión se refuerzan con el hábito y la tradición, se hace muy difícil, (pero no imposible), erradicarlas y cambiar.

Pregunte a los participantes si estas ideas quedan claras. Invítelos a que manifiesten sus inquietudes y comentarios.

Paso 3. Muestre a los participantes una gráfica de cuatro "figuras simplificadas" con un cuadro de diálogo sobre las cabezas, que miran a otra figura identificada como integrante de una minoría étnica. Identifique el tipo de minoría a la que pertenece la persona, por ejemplo: gitano. Invite a los participantes a que llenen el espacio en blanco del cuadro de diálogo con una mala palabra, con el propósito de reforzar la noción de que los integrantes de la minoría son inferiores o menos que humanos y las ideas confusas que se expresan con estereotipos (todos son vagabundos, ladrones, etc.). Explique que esto es signo de prejuicio, el cual, igual que el veneno, produce resultados poco saludables como la discriminación.

Paso 4. Dibuje una flecha que salga de cada "figura simplificada" hacia el integrante de la minoría en la que se muestre la acción consecuencia de la discriminación, por ejemplo, acciones de negación de derechos y exclusión, como la decisión de que un niño de una minoría étnica no debe ser admitido en la escuela.

Paso 5. Divida a los participantes en pequeños grupos, a cada uno le asignará una minoría étnica diferente. En cada grupo debe haber: 1) un reportero que informe sobre los problemas de prejuicio y las actitudes que las personas tienen sobre la minoría que se le asignó; se incluyen las palabras denigrantes y los estereotipos ideados para deshumanizarlos; y 2) un reportero para informar sobre los problemas de discriminación o las acciones de exclusión, explotación y opresión dirigidas contra dicha minoría. Los dos reporteros presentan la discusión y las conclusiones a las sesiones plenarias del grupo. Inste a los participantes para que le pidan al "reportero del prejuicio" que explique la forma en que el prejuicio conduce a la discriminación. Del mismo modo, que le pidan al "reportero de la discriminación" que les diga la forma en que el prejuicio es la base de la discriminación.

Paso 6. Intervención del facilitador. Explique a todos los participantes que cuando las minorías son víctimas de discriminación, se las considera inferiores o son tratadas con poca o ninguna tolerancia, se incurre en una seria violación de los derechos humanos porque éstos exigen que las minorías sean tratadas con respeto y dignidad. Cualquier tipo de discriminación o intolerancia viola esta exigencia. Por lo tanto, cualquier forma de discriminación debe preocuparnos. Asegúrese de que se comprenden estas afirmaciones.

Paso 7. Comente que las siguientes son formas de buscar justicia cuando se violan los derechos de las minorías:

- Elevar una demanda ante un tribunal competente.
- Reportarlo a la policía y pedirles que actúen.
- Informar a una organización de defensores que pueda brindar auxilio legal.
- Convencer a una ONG de derechos humanos que tiene la capacidad para investigar e informar sobre el episodio.
- Informar a los medios de comunicación: periódicos, emisoras de radio y estaciones de televisión.
- Informarle a un representante o a un político de la localidad.
- Conformar un grupo del barrio para que investigue y presente la demanda.

- Realizar clases de educación en derechos humanos en la comunidad con el apoyo de una ONG.

Paso 8. Invite a los participantes a que reanuden las sesiones en grupo para escoger entre las alternativas del paso anterior qué medidas correctivas recomiendan. Pídales que respalden sus recomendaciones con las disposiciones del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos que sean pertinentes. Por último, los grupos deben elaborar un informe con sus recomendaciones de acción.

Anexo a la Actividad 15

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos

Artículo 26. Todas las personas son iguales ante la ley y tienen derecho sin discriminación a igual protección de la ley. A este respecto, la ley prohibirá toda discriminación y garantizará a todas las personas protección igual y efectiva contra cualquier discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.

Artículo 27. En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma.

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

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

Artículo 21. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.

Actividad 16

La aplicación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés)

Introducción

No existe ninguna duda de que la lucha de las mujeres por la dignidad y en contra de la injusticia puede producir las transformaciones duraderas que el mundo tanto reclama. Cada mujer puede convertirse en agente de cambio social. Ha llegado el momento de abrirse a las perspectivas innovadoras y valientes que tantas personas han soñado. Es la ocasión de trabajar por un mundo en el que todos, hombres y mujeres, tengan la misma capacidad para exigir y defender sus derechos (se "empoderen"), trabajen juntos para destruir el antiguo azote de la dominación de un género sobre el otro y realicen acciones a fin de eliminar toda forma de discriminación contra la mujer. Necesitamos reconocer y actuar con la comprensión de que los derechos de la mujer forman parte de los derechos humanos.

Objetivos

Los participantes escogerán un proyecto o una forma de obrar que:

- Les permita tomar conciencia del contenido y las intenciones de la CEDAW (Convención de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer).
- Demuestre que comprenden las disposiciones de la CEDAW y pueden llevar a cabo un plan de acción para ayudar a que se pongan en práctica los derechos humanos de las mujeres.
- Refuerce los vínculos que existen entre derechos y responsabilidades.

Observaciones

El facilitador debe asignar tiempo suficiente para presentar disposiciones particulares de la CEDAW, pidiendo que se las

comenten para asegurarse de que se han entendido. También debe hacer énfasis en que la Convención hace un llamado a la acción, tanto a los Estados que la ratificaron como a las mujeres, por sí mismas o en conjunto con otras personas. El paso final que involucra el desarrollo de un plan de acción es el más importante y se debe asignar tiempo suficiente para concluirlo.

Materiales

Artículos seleccionados de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (ver el Anexo).

Desarrollo

Paso 1. Intervención del facilitador: Informe a los participantes que la CEDAW (Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer) exige a los gobiernos que informen a la ONU sobre el tipo de medidas que hayan tomado para hacer efectivos los derechos humanos de las mujeres, dentro de lascuales se incluyen los programas para educar a las mujeres en derechos humanos. ¿Es esta una buena idea? ¿Por qué?

Paso 2. Plantee algunas preguntas sobre el deber que tienen los gobiernos de informar a las personas sobre sus derechos. ¿Por qué cree que los derechos humanos de la mujer deben ser ampliamente conocidos y por qué se debe difundir información sobre ellos?

Paso 3. Repase varias de las disposiciones de la CEDAW, planteando preguntas sobre: a) si los artículos son comprensibles y b) si alguno de los participantes puede hablar sobre las disposiciones basado en su propia experiencia. El facilitador puede escoger entre los artículos del Anexo; sin embargo, debe seleccionar por lo menos cinco artículos para que se discutan el contenido y la intención de cada uno.

Paso 4. Ahora que usted ha repasado varias disposiciones particulares de la Convención, pregunte a los participantes qué tan importante es tener derechos proclamados en una Convención ampliamente conocida por hombres y mujeres. Anime al grupo para que exprese tantas opiniones como sea posible.

Paso 5. Recuerde a los participantes que todas las personas necesitan conocer sus derechos. Pregunte: ¿de quién es la responsabilidad de que los derechos tengan amplia difusión? Ayude a los participantes para que mencionen tantos agentes involucrados en hacer efectivos los derechos humanos de la mujer como les sea posible. Pregunte: ¿cómo pueden ellos (los participantes) jugar un papel significativo?

Paso 6. Utilice el ejercicio de solución de problemas (ver los Ejercicios) para formular por los menos dos o más planes de acción en los que los participantes se involucren para ayudar a que otros conozcan sobre los derechos humanos referidos en la CEDAW.

Anexo a la Actividad 16

Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1981). Disposiciones seleccionadas.

Eliminación de la discriminación. Artículo 2. Los Estados Partes (se entiende que son los gobiernos que han ratificado esta Convención) condenan la discriminación contra la mujer en todas sus formas, y se comprometen a: c) establecer la protección jurídica de los derechos de la mujer sobre una base de igualdad con los del hombre... d) abstenerse de incurrir en todo acto o práctica de discriminación... f) adoptar todas las medidas adecuadas, incluso de carácter legislativo, para modificar o derogar leyes, reglamentos, usos y prácticas que constituyan discriminación contra la mujer...

Modificación de los hábitos. Artículo 5. a) Modificar los patro n e s socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres;

Poner fin a la trata de mujeres. Artículo 6. Los Estados... suprimirán todas las formas de trata de mujeres y explotación de la prostitución de la mujer.

Participación política. Artículo 7. Los Estados... eliminarán la discriminación contra la mujer en la vida política y pública del país... (asegurando

...(cont.)

...(cont.)

su derecho al voto, el derecho a ocupar cargos públicos, y)... a participar en organizaciones y en asociaciones no gubernamentales que se ocupen de la vida pública y política del país.

Empleo. Artículo 11. Los Estados asegurarán... c) el derecho a elegir libremente profesión y empleo, el derecho al ascenso, a la estabilidad en el empleo y a todas las prestaciones y otras condiciones de servicio, y el derecho a la formación profesional y al readiestramiento... (y) e) el derecho a la seguridad social, en particular en casos de jubilación, desempleo, enfermedad, invalidez, vejez u otra incapacidad para trabajar, así como el derecho a vacaciones pagadas; f) el derecho a la protección de la salud y a la seguridad en las condiciones de trabajo, incluso la salvaguardia de la función de reproducción.

Asistencia médica. Artículo 12. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer en la esfera de la atención médica a fin de asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres, el acceso a servicios de atención médica, inclusive los que se refieren a la planificación de la familia.

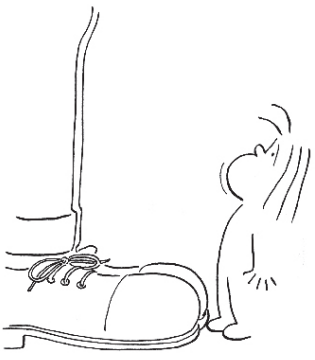
Capacidad jurídica. Artículo 15. Los Estados... reconocerán a la mujer, en materias civiles, una capacidad jurídica idéntica a la del hombre... (entre las que se incluye) iguales derechos para firmar contratos y administrar bienes.

Matrimonio. Artículo 16. Los Estados... eliminarán la discriminación contra la mujer en todos los asuntos relacionados con el matrimonio y las relaciones familiares, y en particular, asegurarán en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres: a) el mismo derecho para contraer matrimonio, b) el mismo derecho para elegir libremente cónyuge y contraer matrimonio sólo por su libre albedrío y su pleno consentimiento, c) los mismos derechos y responsabilidades durante el matrimonio y con ocasión de su disolución, d) los mismos derechos y responsabilidades como progenitores, cualquiera que sea su estado civil, en materias relacionadas con sus hijos, e) Los mismos derechos a decidir libre y responsablemente el número de sus hijos y el intervalo entre los nacimientos y a tener acceso a la información, la educación y los medios que les permitan ejercer estos derechos...

Valor moral: El logro de la justicia

Actividad 17

Aprendizaje y acción: Los derechos del niño



Introducción

Es importante que la educación en derechos humanos no sólo haga énfasis en las responsabilidades ligadas con los derechos, sino que además brinde la oportunidad de ejecutar dichas responsabilidades y actuar en pro de los derechos humanos. No debe quedar la sensación entre los participantes de que estos problemas son demasiado grandes para que un ciudadano común y corriente los pueda abordar. Al contrario, debe hacerse énfasis en que los pasos más significativos para el avance de los derechos humanos han sido iniciados por individuos y grupos pequeños. Todos podemos hacer algo por los derechos humanos; de hecho, es nuestro deber.

La Convención sobre los Derechos del Niño es el tratado de derechos humanos que ha sido ratificado por mayor cantidad de Estados que ningún otro instrumento de derechos humanos (191 Estados en 1999). Ha generado un marco jurídico común de normas universales para la protección de los derechos del niño y ha aumentado la responsabilidad de los gobiernos. Esto, sin ninguna duda, convoca la cooperación internacional. Sin embargo, hasta 1999, ninguno de los Estados ratificantes había desarrollado una estrategia integral para su aplicación. Por lo tanto, la organización Save the Children International realizó un llamado general para que se desarrollen planes para ubicar los derechos del niño en el centro de las políticas sociales (http://www.savethechildren.org/). En la medida en que los gobiernos se rezagan, la comunidad local puede realizar acciones para promover los derechos del niño y educar a la gente acerca de derechos tan importantes.

Objetivos

Los participantes escogerán un proyecto o actividad que:

- Logre que otras personas conozcan el contenido de la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño.
- Muestre que entienden disposiciones seleccionadas de la Convención sobre los Derechos del Niño.
- Refuerce los vínculos que hay entre derechos y responsabilidades.

Observaciones

Intervención del facilitador. Presente a los participantes varias de las disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño y pídales que las comenten para asegurarse de que las han comprendido. Enfatice que la Convención requiere de acciones, tanto en relación con los Estados que la ratificaron, como con los niños y todos los responsables de los niños. El paso final consiste en el desarrollo de un plan de acción, por lo tanto es el más importante y se debe asignar tiempo suficiente para completarlo.

Materiales

La Convención sobre los Derechos del Niño, artículos escogidos (ver el Anexo).

Desarrollo

Paso 1. Intervención del facilitador. Informe a los participantes que la Convención sobre los Derechos del Niño proclama que los "Estados (o sea los gobiernos de las naciones pertenecientes a la ONU) deben dar a conocer los derechos de la Convención de modo amplio, tanto a los adultos como a los niños".

Paso 2. Pídale a los participantes que comenten la siguiente afirmación que hizo una escritora y activista latinoamericana en favor de los derechos del niño. Gabriela Mistral dijo:

> *"Somos culpables de muchos errores y hemos cometido muchas faltas pero nuestro peor crimen es el abandono de los niños, lo que equivale a negar la fuente de la vida. Todo puede esperar, menos los niños. En este momento sus huesos se están formando y sus sentidos se desarrollan. A ellos no les podemos contestar 'mañana', su nombre es 'hoy'.*

Paso 3. Recuerde a los participantes que todas las personas necesitan conocer sus derechos. Pregunte: ¿A quién le corresponde la responsabilidad de que los derechos tengan amplia difusión? En esta parte, ayude a los participantes para que mencionen tantos agentes como les sea posible de los que tienen responsabilidad en hacer efectivos los derechos humanos del niño. Pregunte: ¿Puede cada uno de ustedes jugar un papel significativo en esto?

Paso 4. ¿Ha ratificado su gobierno la Convención sobre los Derechos del Niño? ¿Cree que el gobierno tiene el deber de informar a las personas sobre los derechos del niño? ¿Lo hace o no?

Paso 5. Repase varias de las disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño, pregunte si se entendieron y si alguno de los participantes puede hablar desde su propia experiencia sobre alguna de ellas. El facilitador puede seleccionar entre los artículos que se ofrecen en el Anexo. Sin embargo, seleccione por lo menos cinco y organice grupos de debate separados para que realicen un informe sobre el contenido y la intención de cada artículo.

Paso 6. Ahora que usted ha repasado varias disposiciones específicas de la Convención, pregunte a los participantes qué tan importante es tener derechos que se proclamen en una Convención que es ampliamente conocida por hombres y mujeres. Trate de estimular la expresión de tantas opiniones como sea posible.

Paso 7. Utilice el ejercicio de solución de problemas (ver los Ejercicios) para formular por los menos dos o más planes de acción en los que los participantes se involucren para ayudar a que otros conozcan los derechos humanos establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño.

Anexo a la Actividad 17

Convención sobre los Derechos del Niño, disposiciones escogidas.

Libre expresión. Artículo 13. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

Vida privada. Artículo 16. Ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación.

Niños sin hogar. Artículo 20. Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio, tendrán derecho a la protección y asistencia especiales del Estado. Entre esos cuidados figurarán, entre otras cosas, la colocación en hogares de guarda, la kafala del derecho islámico, la adopción, o de ser necesaria la colocación en instituciones adecuadas de protección de menores.

Niños minusválidos. Artículo 23. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.

Servicios médicos. Artículo 24. Los Estados... reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud... (no se puede negar a ningún niño) su derecho al disfrute de esos servicios sanitarios.

Educación. Artículo 29. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales... c) inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive... d) preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre y e)... respeto del medio ambiente natural.

Religión y cultura. Artículo 30... El niño que pertenezca a una minoría... no se le podrá negar el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo,... a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

Protección contra los daños. Artículo 32. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.

Protección contra la explotación sexual. Artículo 34. Los Estados Partes se comprometen a proteger al niño contra todas las formas de explotación y abuso sexuales.

Leyes penales. Artículo 40. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros y en la que se tengan en cuenta la edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad.

Educación en derechos humanos. Los Estados Partes se comprometen a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a los adultos como a los niños.

Introducción

Actividad 18
La información como medio para conocer y exigir derechos

En 1972, el académico brasilero Paulo Freire desarrolló una forma de aprendizaje y enseñanza que se basaba en la resistencia local a los regímenes y acciones represivas. "La pedagogía de los oprimidos" hacía énfasis en la participación comunitaria para identificar necesidades comunitarias en la acción colectiva para facilitar el cambio social y en la utilización de la información para apoyar los objetivos que recogían la voz de la comunidad de quienes no tienen medios para reclamar sus derechos y de los marginados. Este asigna una responsabilidad especial a la prensa y los medios de radio y televisión. La recolección sistemática de información y los artículos que los periodistas escriben sobre los problemas y actividades comunitarias aumentan la posibilidad de que la comunidad conozca y exija sus derechos. La información correcta constituye una parte esencial de la acción comunitaria eficaz en busca de la justicia.

Objetivos

Al finalizar la actividad, los participantes deberán comprender que:

- La información basada en los hechos es indispensable para garantizar la eficacia de los análisis y los planes de acción que realizan quienes buscan exigir sus derechos.
- El ejercicio de los derechos humanos, en el que se incluye el derecho a la libre expresión, puede molestar o inquietar a algunas personas; sin embargo, el periodista tiene el deber de publicar la información aunque sea desagradable, por ejemplo sobre asuntos de salud pública.
- El debate imparcial sobre temas de interés público exige el respeto de la verdad.

Observaciones

El facilitador debe tener en cuenta que la situación planteada se divide en dos partes y que debe realizar un debate después de cada una. Asegúrese de que los participantes terminen la actividad con un resumen completo de las disposiciones del Artículo 19 de la Convención sobre Derechos Civiles y Políticos. Más adelante, se presenta un caso hipotético y el facilitador debe dar nombres a las personas involucradas (A, B, C y D). Deje en claro que el caso del señor A es hipotético y no una historia verdadera.

Materiales

Convención sobre Derechos Civiles y Políticos, Artículo 19.

Desarrollo

Paso 1. Comience la actividad preguntando a los participantes cómo hacen para obtener información sobre lo que ocurre en la comunidad. ¿La consiguen de lo que escuchan en la calle? ¿De la radio? ¿De los periódicos? ¿De la televisión? Pregúnteles cuál creen que es el medio más confiable y cuál el menos confiable para saber la verdad.

Paso 2. Explique que los reporteros de los periódicos cuando son buenos profesionales tienen el deber de contar para que las personas puedan formarse opiniones basadas en los hechos. Algunas veces, si el artículo de un periódico es falso, se puede cometer una terrible injusticia y arruinar la reputación de una persona. Por ejemplo, digamos que el reportero B de un periódico tuvo una discusión con A, un vendedor de la calle, y el reportero intenta cobrársela a A escribiendo un artículo falso en el que asegura que A es un carterista del mercado local. ¿Infringe la ley el reportero al decir una mentira? ¿Les parece a los participantes que también el reportero ha violado un derecho humano de A? ¿Cuál? ¿Hay algo que A pueda hacer para reparar el perjuicio?

Paso 3. El periodista no sólo debe evitar decir mentiras, también tiene la responsabilidad de decir la verdad, aún cuando la verdad pueda enojar a las personas que ocupan altos cargos. A continuación presentamos un ejemplo de como un periodista de radio llamado C enfrenta un problema para decir la verdad.

El caso de C

En la capital del país se planea realizar un gran congreso de empresarios europeos, el cual espera recibir más de 1.000 inscripciones. Es muy probable que este evento atrai-

ga gran cantidad de dinero a la ciudad lo que beneficiaría a los empresarios del país de muchas formas. Todos esperan con gran expectativa la reunión que tendrá lugar en noviembre. Hasta los mendigos en las calles hacen planes sobre los sitios en los que se ubicarán durante el congreso con la esperanza de obtener buenos resultados con los adinerados visitantes.

- C es un periodista con 30 años de experiencia en conseguir noticias para la emisora de la comunidad. A principios de octubre, un médico lo llama para decirle que ha ocurrido una terrible epidemia de cólera en los barrios bajos que se difunde con rapidez y es probable que no se cuente con suficientes medicamentos para ayudar a la gente si aumenta la cantidad de personas infectadas. El doctor le dice a C que emita esta importante noticia para que la gente se entere de que en ciertas áreas deben tomar precauciones de salubridad, entre las que se incluye hervir el agua antes de consumirla o usarla en la preparación de alimentos. C se dirige al vertedero de basuras del barrio bajo acompañado por el doctor y verifica que hay muchas personas enfermas y también confirma el hecho de que el problema se está extendiendo al resto de la ciudad.
- C elabora el reportaje y está listo para emitir la noticia, pero toma la decisión de entrevistarse con algunos empresarios para preguntarles si les parece que la noticia podría incidir negativamente en el congreso de noviembre. Todos los empresarios que entrevistó estuvieron de acuerdo en que la noticia ahuyentaría a los esperados visitantes extranjeros. Tres de ellos le dicen al periodista que no debería emitir la noticia porque lo más probable es que pierdan grandes cantidades de dinero y hasta la gente de la calle se vería afectada porque también esperan la visita de gran cantidad de turistas. Es más, uno de los empresarios de dice a C que si emite la noticia, nunca más volverá a contratar publicidad en la emisora. C debe decidir qué va a hacer.

Paso 4. Por medio del ejercicio para poner atención (ver los Ejercicios) inicie un debate entre dos equipos, formados por aquellos que dicen: que C debe decir la verdad sobre la amenaza de salubridad a la comunidad y aquellos que dicen que C no debe emitir la noticia porque causará más daño que bienestar.

Paso 5. Después de la discusión del Paso 4, invite a los participantes a que tengan en cuenta esta nueva información.

A principios de octubre, varios habitantes de los barrios bajos se dieron cuenta de esta seria amenaza para la salud, que ya había cobrado algunas víctimas en la comunidad. Organizaron una reunión y comenzaron a reunir hechos para evaluar cuán grave era la situación; cuando llegó el momento de tomar decisiones, se pusieron de acuerdo en un plan de acción. La primera prioridad del plan era lograr que el problema se hiciera público porque así: 1) era más probable que el gobierno actuará; 2) los profesionales de la salud podrían movilizar sus fuerzas para enfrentar la enfermedad y 3) los ingenieros civiles y sanitarios podrían hallar la causa de la epidemia y combatirla eficazmente.

Invite a los participantes a que reconsideren el debate del paso anterior y las conclusiones a la luz de la nueva información. ¿Alguien cambió de opinión? ¿Tendría algún efecto para los habitantes de los barrios bajos, en este caso, que C cumpla con su deber y emita el reportaje?

Paso 6. Pregunte a los participantes sobre los derechos humanos de los integrantes de la prensa libre. ¿Se incluye entre sus derechos humanos el deber de decir la verdad sobre las condiciones de la comunidad aún cuando las noticias sean malas? ¿Aun cuando las malas noticias sean molestas para la comunidad? Para qué comunidad es molesto o dañino el caso de C, la comunidad de empresarios o la comunidad de los barrios pobres? ¿Qué opinión le merece el plan de acción de la comunidad de los barrios pobres que busca justicia difundiendo la verdad?

Anexo a la Actividad 18

Convención sobre Derechos Civiles y Políticos (1989), Artículo 19

1. Nadie podrá ser molestado a causa de sus opiniones.

2. Toda persona tiene derecho a la libertad de expresión; este derecho comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística, o por cualquier otro procedimiento de su elección.

3. El ejercicio del derecho previsto en el párrafo 2 de este artículo entraña deberes y responsabilidades especiales. Por consiguiente, puede estar sujeto a ciertas restricciones, que deberán, sin embargo, estar expresamente fijadas por la ley y ser necesarias para:

a) asegurar el respeto a los derechos o a la reputación de los demás;

b) la protección de la seguridad nacional, el orden público o la salud o la moral públicas.

Los recursos para prevenir y rectificar la violación de derechos

Valor moral: La imparcialidad y la igualdad

Actividad 19
El derecho al desarrollo

Introducción

El Artículo 3 de la Declaración del Derecho al Desarrollo de la ONU exige que el desarrollo beneficie a las personas más afectadas y que ellas participen en la planificación del desarrollo. De acuerdo con una declaración de James C.N. Paul: "Hay una creciente aceptación de la necesidad de 'democratizar' las actividades que se realizan en nombre del 'desarrollo' y la necesidad de hacer que quienes participan de estas actividades se ajusten más a las normas internacionales que protegen los derechos de las personas y el medio ambiente. Es de esperar que estos objetivos se reflejarán en el desarrollo de la ley internacional. La articulación y la aplicación de los derechos humanos al desarrollo deben jugar un papel importante en estos esfuerzos" (*Third World Legal Studies*, 1992).

Objetivos

Los participantes deben:

- Adquirir alguna familiaridad con el derecho al desarrollo contenido en la Declaración sobre el Desarrollo y el derecho a participar en el desarrollo que figura en el Artículo 14 de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.
- Ser capaces de establecer la asociación de que la participación de la gente es importante tanto en los asuntos pequeños (Caso 1) como en los grandes (Caso 2).
- Ser capaces de justificar sus puntos de vista sobre la importancia de la participación de las personas en los proyectos de desarrollo que los afectan.

Observaciones

Para el facilitador: Póngale nombre a las personas involucradas en los casos que se esbozan a continuación, que aquí simplemente se llaman "G". Inicie una discusión abierta del caso de G, teniendo en cuenta las lecciones que los participantes aprendieron. Se necesitará un relator para que realice el seguimiento de los planteamientos. Observe si los planteamientos se aplican al escenario de desarrollo más amplio que se describió y permita que haya una discusión crítica y completa del plan de riego. Después cierre con una discusión sobre cómo debe interpretarse la Declaración de la ONU sobre el Desarrollo. El facilitador debe realizar las gestiones para conseguir una copia completa de la Declaración sobre el Desarrollo de la ONU.

Materiales

Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; Artículo 14, y Declaración de la ONU sobre el Derecho al Desarrollo.

Desarrollo

Paso 1. Pregunte a los participantes si han tenido alguna experiencia en su vida diaria

en la que alguna actividad que los afectara hubiera resultado mejor si les hubieran consultado, pero a los encargados no les importó oírlos.

Paso 2. Cuente a los participantes el cuento del "ingeniero sabelotodo" de nombre G.

El caso de G (1)

Había una vez un ingeniero que llamó a un equipo de trabajadores para realizar unas perforaciones en la casa de uno de sus clientes. Ellos no se sentían muy a gusto con la labor. Al notar su recelo, G les aseguró que les pagaría bien. Entonces, comenzaron a perforar como les habían ordenado, sin mucho entusiasmo. Después de que habían perforado un metro de profundidad, el ingeniero les dio instrucciones de que pararan e hicieran

lo mismo en otro lugar cercano. Continuaron de este modo hasta que habían cavado 5 hoyos. Entonces, los trabajadores se rehusaron a perforar más hasta que G les dijera cuál era el propósito de su labor.

Sin muchas ganas, G les contó que el sistema de alcantarillado de la casa había dejado de funcionar y debido a que no se habían encontrado los planos del sistema, estaba tratando de ubicarlo por medio del ensayo y error. Los trabajadores comenzaron a reír, lo que aumentó la ansiedad de G. Uno de ellos le dijo: "Señor, nosotros trabajamos como albañiles en la construcción de la casa y recordamos en qué parte se colocó el tubo del alcantarillado. Está exactamente aquí, cerca de la puerta, a pesar de que parezca extraño". Allí perforaron y allí el ingeniero encontró los tubos que resolvieron el problema.

Paso 3. Invite a los participantes a utilizar la técnica de la vuelta completa para que digan cuál es la moraleja de la historia de G.

Paso 4. Intervención del facilitador: invite a los participantes a reflexionar sobre:

El caso de la agencia (2)

Imagine que una agencia de financiación internacional le ha dado un monto enorme al gobierno para construir un sistema de riego que desviara arroyos y ríos de su cauce natural. Imagine que, como resultado, ocurrirán conflictos sociales inevitables entre la población local, porque obligatoriamente será desplazada. Imagine que un estudio demostró que los proyectos de irrigación generalmente traen aparejados un aumento de las enfermedades originadas o relacionadas con el agua. También, imagine que la distancia a los nuevos cursos de agua afectará a los reubicados, porque las mujeres y niños que la transportan deberán caminar una distancia tres veces más larga para obtener el agua.

Pregunte a los participantes si encuentran alguna enseñanza del caso de G que se pueda aplicar al gran proyecto de irrigación.

Paso 5. Pida a los participantes que imaginen que la agencia de financiamiento del Paso 4 ha sido advertida de una posible oposición al plan propuesto. En consecuencia, ha enviado a una socióloga consultora de Suecia llamada Dr. Helga Olson para que le pida a la comunidad que identifique las maneras en que la construcción planeada debe considerar sus derechos humanos. Asegúrese de citar los distintos derechos humanos relacionados con los puntos que la agencia debería considerar en el proyecto de irrigación.

La señora Olson le dice a la comunidad que quiere oír sus opiniones sobre los derechos humanos que los facultan a ser consultados y les permiten comentar y criticar el proyecto de desarrollo de la agencia de financiamiento. Para terminar su labor, recomienda que "lean bien el Artículo 14 de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer".

Inicie una lluvia de ideas para que los participantes identifiquen y expliquen los derechos humanos aplicables a las personas de la localidad que insisten en ser consultadas sobre el proyecto. El facilitador deberá tomar nota de aquellas ideas que se mencionan, con la colaboración de un voluntario que tome nota.

Paso 6. Seguidamente, explique a los participantes que de hecho existe una Declaración de la ONU sobre el Derecho al Desarrollo. Lea partes de ella. Explique también que la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer se refiere al "derecho al desarrollo". Léale a los participantes el Artículo 14 y pídales que comenten lo que dice. ¿Qué es lo que creen que significa? ¿Cómo podrían aplicar la Declaración sobre el Desarrollo, así como la Convención de la Mujer, al proyecto de desarrollo y a las personas afectadas por el plan de irrigación en el Caso 2?

Anexo a la Actividad 19

Declaración de la ONU sobre el Derecho al Desarrollo (1986) y Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1981).

Declaración de la ONU sobre el Derecho al Desarrollo (1986) Artículo 2

1. La persona humana es el sujeto central del desarrollo y debe ser el participante activo y el beneficiario del derecho al desarrollo.

2. Todos los seres humanos tienen, individual y colectivamente, la responsabilidad del desarrollo, teniendo en cuenta la necesidad del pleno respeto de sus derechos humanos y libertades fundamentales, así como sus deberes para con la comunidad, único ámbito en que se puede asegurar la libre y plena realización del ser humano, y, por consiguiente, deben fomentar y proteger un orden político, social y económico apropiado para el desarrollo.

Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, Artículo 14

3 Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer en las zonas rurales a fin de asegurar en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres, su participación en el desarrollo rural y en sus beneficios, y en particular le asegurarán el derecho a: a) Participar en la elaboración y ejecución de los planes de desarrollo en todos los niveles.

Actividad 20

El derecho a la intimidad frente al derecho a no padecer violencia en el hogar

Introducción

La violencia en el hogar es un problema muy serio que se ha extendido por todo el mundo. Incluye la violencia física y sexual entre los miembros de una familia y personas que viven en el mismo hogar. En estos casos, una persona logra el poder y el control sobre otros por medio de la intimidación física o emocional. Algunos argumentan que la violencia en el hogar es un asunto de la vida privada, algo que no concierne a nadie fuera de la familia y está protegido por el derecho a la intimidad. Los que se oponen a que la violencia contra la mujer se vea como violación de un derecho humano reclaman que ese comportamiento no tiene nada que ver con derechos; basándose en una visión muy tradicional y limitada, argumentan que los derechos humanos deben centrarse en las relaciones entre el Estado y el individuo y que lo que las personas hagan en conjunto en su "intimidad" queda por fuera de su aplicación.

Las mujeres que buscan el cambio se rehúsan a aceptar este razonamiento porque dicen que el gobierno y otras autoridades tienen la responsabilidad de enfrentar también las formas privadas de violencia. Si el Estado se rehúsa a contemplar con seriedad los reclamos de las mujeres, entonces se hace cómplice de la violencia. Este punto de vista ha logrado respaldo internacional en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de la Mujer (Being, 1995) y, como resultado la ONU nombró en 1993 la Relatora Especial para la Violencia contra la Mujer.

Objetivos

Cuando termine esta actividad, los participantes serán capaces de:

- Mostrar una seria preocupación por la violencia contra la mujer, considerándola una violación de los derechos humanos.
- Mostrar habilidades analíticas para ordenar los razonamientos que tienen que ver con "conflictos de derechos".
- Comprender cómo el concepto de "privacidad" o "intimidad" se ha utilizado para impedir que los derechos humanos de la mujer incorporen las nuevas perspectivas sobre la violencia contra la mujer en la vida cotidiana.
- Ofrecer recomendaciones sobre cómo mejorar las condiciones cuando un investigador de la ONU lo solicite.

Observaciones

El facilitador interrogará a los participantes acerca de sus puntos de vista sobre los mitos y la realidad que explican los alcances y las causas de la violencia en el hogar. Se presen-

tará un escenario hipotético que sirve de base al facilitador para ayudar a los participantes a distinguir corectamente frente al presunto conflicto entre el derecho a la intimidad y el derecho de la mujer a no padecer violencia, aún en el ambiente del hogar.

Materiales

Declaración de la Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (1993).

Desarrollo

Paso 1. Presente los puntos centrales del debate entre el derecho a la intimidad frente a los problemas de violencia en el hogar. Pregunte a los participantes sus opiniones sobre el tema y después infórmeles sobre los nuevos acontecimientos ocurridos a partir de 1993, los cuales se mencionaron en la Introducción a esta actividad.

Paso 2. Intervención del facilitador: Explique que la ley que regula la violencia en el hogar generalmente es dictada por hombres y suele tener fundamentos débiles. La policía de todo el mundo duda en intervenir en lo que denominan "altercados domésticos", o "relaciones privadas". Los códigos penales de muchos países no incluyen disposiciones para proteger a la mujer contra la violencia en el hogar. La mayoría de los sistemas legales consideran que el problema es un enfrentamiento entre dos partes con igual poder (cuando esto no es así,porque el varón maltratador generalmente tiene más poder en muchos aspectos: sociales, económicos y hasta legales). Incluso, algunos jueces consideran que golpear a la mujer es parte de la vida familiar.

Paso 3. Invite a los participantes a que hablen sobre estos temas y que se refieran a personas que conozcan, sin dar sus nombres.

Paso 4. Pida a los participantes que se imaginen una situación que afecta a M (el facilitador, le dará un nombre que suene familiar en su país). M es una joven de 20 años que vive con su madre y su padrastro.

El padrastro de M golpea a su madre en la cara con frecuencia. M le pide que se detenga y le dice que llamará a la policía si lo vuelve a hacer. La siguiente ocasión en que M golpea a la madre, M va a la casa de un amigo a llamar a la policía, que se niega a intervenir, diciendo que "eso es un asunto privado, si fuera tan grave, tu madre habría llamado". El maltrato se incrementa hasta que el padrastro da una fuerte patada a M en los riñones y la tienen que llevar de urgencia al hospital. Aunque no muere, va a sufrir de los riñones por el resto de la vida.

Invite a los participantes a que se dividan en grupos pequeños para considerar las siguientes preguntas como si fueran consejeros en un refugio para mujeres agredidas. M le pide ayuda. ¿Qué le dicen? ¿Le preguntan a un abogado si es posible entablar una demanda contra la policía? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Contra el padrastro? ¿Cuál creen que va a ser la reacción de los policías y de los empleados del tribunal? ¿Por qué? ¿Les parece que el hecho de que M haya resultado herida de gravedad saca el caso de la esfera de la vida privada y lo convierte en un asunto de conducta penal? ¿Cómo se pueden distinguir el derecho a la privacidad y el derecho de las mujeres a no ser víctimas de violencia?

Paso 5. Cuente a los participantes que en 1994 la ONU por fin consideró que la violencia contra la mujer era un asunto de derechos humanos al designar una Relatora Especial para la Violencia contra la Mujer, quien investiga hechos de violencia en todo el mundo. Su trabajo es el de informar a la ONU sobre los alcances del problema en todos los países y sobre lo que se puede hacer para solucionarlo. ¿Qué le diría usted a la Relatora si viniera a su país a preguntar a las personas sobre el problema de la violencia contra la mujer en el hogar y lo que se puede hacer para mitigarla?

Anexo de la Actividad 20

La *Declaración de la Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer* (adoptada por la Asamblea General en 1993).

Artículo 1. Por... "violencia contra la mujer" se entiende todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada.

Artículo 4. Los Estados deben condenar la violencia contra la mujer y no invocar ninguna costumbre, tradición o consideración religiosa para eludir su obligación de procurar eliminarla.

d) Establecer, en la legislación nacional, sanciones penales, civiles, laborales y administrativas, para castigar y reparar los agravios inflingidos a las mujeres que sean objeto de violencia. e) Considerar la posibilidad de elaborar planes de acción nacionales para promover la protección de la mujer contra toda forma de violencia o incluir disposiciones con ese fin en los planes existentes, teniendo en cuenta, según proceda, la cooperación que puedan proporcionar las organizaciones no gubernamentales, especialmente las que se ocupan de la cuestión de la violencia contra la mujer.

Valor moral: El buen gobierno

Actividad 21

La policía en la democracia

Introducción

La sociedad necesita enfrentar el delito y a la vez asegurar el cumplimiento de la ley. Para ello, las personas deben comprender las causas del delito y, en determinados casos, insistir en que se debe tratar a los sospechosos deben ser tratados con humanidad. La policía debe actuar con comprensión profesional de su papel y respeto por las normas de la ley penal y por sus funciones en una sociedad democrática que respeta los derechos humanos. En esta actividad se debe mostrar la necesidad de cumplir las normas con respeto, sin importar cuán humilde sea el sospechoso ni cuán aparente sea su culpabilidad, porque los derechos humanos en materia penal exigen que los sospechosos se presuman inocentes hasta que se pruebe su culpabilidad. Como cualquiera de nosotros, el sospechoso es un ser humano que tiene dignidad y merece respeto.

Objetivos

Los participantes deben:

- Entender las causas del delito en la sociedad.
- Respetar la necesidad de un trato justo y de protección para los sospechosos, en lo que se incluye un trámite ágil para que el detenido sea oído en juicio de acuerdo con el principio de presunción de inocencia.
- Apreciar la importancia de que la policía controle sus emociones, que nunca insulte a un detenido, ni que hiera o maltrate a ninguna persona.
- Desarrollar el sentido de respeto por la imparcialidad en la justicia penal.
- Desarrollar planes para reaccionar frente a un equivocado o injusto arresto.

Observaciones

El facilitador asegura un ambiente tranquilo y formal para organizar un "simulacro de tribunal". Debe poner cuidado en distribuir el tiempo con cuidado para que se pueda realizar el último paso, que cubre las opiniones sobre las causas del delito en la sociedad.

Materiales

Elementos para conteo (papel, palillos, etc., cinco por participante) y la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Desarrollo

Paso 1. Todos los participantes se presentan mutuamente. Dan su nombre completo y su lugar de origen. Esto reforzará la idea de que todas las personas debemos respetarnos mutuamente, aun en un proceso penal. El facilitador entonces selecciona de modo arbitrario a un participante a quien le corresponde dar la descripción de otro participante, basándose en lo que esa persona contó. De modo similar, aquél que fue descrito describe a otro. Las presentaciones personales y la identificación mutua contribuyen a asegurar la naturalidad de la representación que se utiliza para el "simulacro de tribunal".

Paso 2. El facilitador invita a que los participantes democráticamente elijan y ratifiquen a un juez; también solicita tres voluntarios para que representen a un oficial de policía, un sospechoso y la víctima. Los otros participantes se sientan frente a los jueces. Se les recuerda a los participantes que deben actuar con dignidad, disciplina y respeto por el tribunal.

Paso 3. Se leen los hechos del caso hipotético. El facilitador se asegura de que todos los participantes escuchen y entiendan la historia. De ser posible, se le entregan copias del caso al juez, al policía, al sospechoso y a la víctima. Se dará tiempo suficiente a los actores para que se preparen. El facilitador, dará a "O" un nombre que sea común en su área. Esta es la situación hipotética:

Anexo a la Actividad 21

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

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

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

Artículo 10. Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

Artículo 11. Parte 1. Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.

Actividad 22

Los discapacitados

Introducción

La historia sudafricana de las "Campañas de la Carta de Derechos Humanos" es la historia de una larga tradición democrática de individuos y organizaciones que lucharon por la liberación. Constituye un antecedente de la elaboración de borradores para esquematizar las exigencias de los oprimidos y muestra la influencia personal de un individuo el profesor Albie Sachs. Él fomentó la idea de que las cartas elaboradas por varios estamentos de la sociedad sudafricana ayudarían a asegurar que las leyes finalmente reflejaran las ideas y necesidades de la gente del modo en que la misma gente las definía.

Sachs había quedado inválido durante la explosión de una bomba en la época del Apartheid. Sin embargo, esto no minó su dedicación a los derechos humanos. Una vez, al hablar ante una organización de discapacitados, surgió la idea de una Carta declaración que contuviera la relación de una serie completa de las exigencias de los discapacitados y que sirviera de guía en un futuro a propuestas de políticas públicas.

Objetivos

Al terminar esta actividad los participantes deberán:

- Ser capaces de identificar algunas de las necesidades especiales de los discapacitados.
- Identificar las necesidades y derechos de los discapacitados para redactar un breve

Preámbulo de una Carta de los Discapacitados.

- Identificar una serie de derechos humanos de los discapacitados que reflejen de forma particular sus necesidades y que sea coherentecon las normas nacionales e internacionales más amplias de derechos.
- Adoptar un plan de acción para asegurar que los discapacitados conozcan sus derechos humanos.

Observaciones

El facilitador debe planear con anticipación esta actividad, diciendo a los participantes desde la sesión anterior que deben prepararse porque realizarán entrevistas a discapacitados, en las que les preguntarán por sus necesidades y requerimientos básicos. Además, debe explicar que dichas entrevistas son fundamentales para comprender las potencialidades y dignidad humana de estas personas. Si los participantes y el facilitador no son capaces de redactar la Carta por escrito, el facilitador debe tener planes alternos, tales como la designación de un relator confiable o la utilización de una grabadora para registrar los puntos claves de las discusiones.

Materiales

Una grabadora u otro tipo de técnica de registro para anotar las propuestas de artículos para la Carta. Apartes del Pacto de Derechos Civiles y Políticos, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Recomendación 99 de la Organización Internacional del Trabajo.

Desarrollo

Paso 1. Intervención del facilitador. Explique que el programa de las Campañas del pueblo por las Cartas de Derechos Humanos en Sudáfrica fue un programa de "investigación participativa". Esto significa que aquellos que redactaron la carta de la mujer, la carta del niño, la carta de derechos de las personas infectadas con el virus del SIDA, no siempre pertenecían a los grupos afectados. Más bien, la investigación participativa significa que las personas interesadas en elaborar la carta toman la iniciativa y hablan con las personas afectadas. En este sentido, los participantes, sean o no discapacitados, deben disponer de tiempo suficiente (tal vez hasta unos cuantos días) y retomar la discusión después de entrevistar a discapacitados. Entre los entrevistados pueden incluir los propios discapacitados (ciegos, sordos, lisiados, y otras personas con limitaciones físicas y mentales), así como a sus padres, empleadores, profesores, trabajadores sociales y otras personas con quienes entren en contacto de modo regular.

Paso 2. Elabore una lista de las necesidades que son propias del tipo de discapacitados que los participantes conocen, o sobre los cuales los participantes investigaron por medio de las entrevistas. Comience con preguntas sobre sus necesidades y siga con preguntas sobre sus demandas para satisfacer las necesidades. Esté preparado para discutir las preguntas en las reuniones de grupo.

Paso 3. Intervención del facilitador. Cuente a los participantes sobre algunas de las normas internacionales desarrolladas para velar por los derechos de los discapacitados (ver el Anexo). Explique que dichas normas no deben limitar su iniciativa cuando comiencen a clasificar las necesidades y las exigencias de los discapacitados y que el objetivo final es que desarrollen su propia Carta de los derechos humanos de los discapacitados.

Paso 4. Organice una breve vuelta completa para que cada participante exponga la información que ha recopilado. Reúna varios grupos para que discutan sobre los temas de los cuales tienen información: los ciegos, los sordos, los amputados, etc. Cada grupo que analice discapacidades debe tener un coordinador y dos relatores. El primer relator, debe seguir atentamente la discusión para informar sobre la identificación de necesidades especiales y temas asociados con los problemas particulares de los discapacitados. El segundo, elaborará una lista de los derechos que se derivan de las necesidades básicas, identificando aquellos derechos en los que el grupo se ha puesto de acuerdo y que se deberían formular para responder a los problemas y necesidades identificadas.

Paso 5. Los relatores presentan la información a la sesión plenaria. El facilitador, con la ayuda de dos participantes, hará el seguimiento de todos los derechos que se propongan; entonces, el facilitador dirigirá una

discusión crítica para ver si los derechos que se reclaman se pueden agrupar de un modo coherente y organizado. Después de que se haya formulado una lista de "derechos del discapacitado", promueva una discusión final sobre si deben realizar alguna modificación, si hay que suprimir alguna de las propuestas porque está duplicada y si todas las propuestas tienen la suficiente importancia para considerarse como un derecho humano y no como simples deseos o preferencias que no son fundamentales.

Paso 6. El facilitador debe realizar una lectura final de la lista de derechos e invitar a los participantes a que guarden silencio por un momento para pensar sobre el porqué de la importancia de estos derechos. Da inicio a una discusión más a fondo sobre las ideas que deberían incluirse en el preámbulo de la Carta de los derechos humanos de los discapacitados. Un Preámbulo de este tipo es un "breve discurso al mundo", que le dice a todos porqué los derechos de los discapacitados son importantes no sólo para ellos sino para la sociedad en general. Si el facilitador lo prefiere, en lugar de realizar un borrador por escrito, puede utilizar una grabadora para las discusiones de los pasos 5 y 6. Para mostrar la importancia de esta actividad, el facilitador debe comprometerse a presentar al grupo la versión por escrito de la Carta en la semana siguiente o después de dedicarse un tiempo a organizar el registro de lo escrito o grabado.

Paso 7. Los participantes deberían organizarse para llevar la Carta de los derechos de los discapacitados a aquellos que entrevistaron en primera instancia, a fin de explicarles su significado y ofrecerse en lo que esté a su alcance para ayudar a que los discapacitados ganen conciencia de sus derechos humanos.

Anexo a la Actividad 22

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1976)

Todas las personas son iguales ante la ley y tienen derecho sin discriminación a igual protección de la ley. A este respecto, la ley prohibirá toda discriminación y garantizará a todas las personas protección igual y efectiva contra cualquier discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.

Convención sobre los Derechos del Niño, (1989) Artículo 23

1. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.

2. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que se solicite y que sea afectada al estado del niño y a las circunstancias de sus padres o de otras personas que cuiden de él.

3. En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste conforme al párrafo 2 del presente artículo será gratuita siempre que sea posible, habida cuenta de la situación económica de los padres o de las otras personas que cuiden del niño, y estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible.

4. Los Estados Partes promoverán, con espíritu de cooperación internacional, el intercambio de información adecuada en la esfera de la atención sanitaria preventiva y del tratamiento médico, psicológico y funcional de los niños impedidos, incluida la difusión de información sobre los métodos de rehabilitación y los servicios de enseñanza y formación profesional, así como el acceso a esa información a fin de que los Estados Partes puedan mejorar su capacidad y conocimientos y ampliar su experiencia en estas esferas. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Organización Internacional del Trabajo (OIT) Recomendación 99sobre los Trabajadores Discapacitados.

La OIT es una organización internacional que establece normas, además de ser una agencia especializada de la ONU. La Recomendación 99 de la OIT especifica las normas y las directrices para el desarrollo de servicios para los inválidos. Se aplica a todas las personas con impedimentos, cualquiera que sea la naturaleza y el origen de su invalidez, y cubre las características principales y el campo de aplicación de la adaptación y readaptación profesionales y los principios básicos y métodos de la orientación profesional, la capacitación y la colocación de los inválidos. En el tema tan sensible de las oportunidades de empleo, la recomendación pone de relieve la necesidad de hacer énfasis en las aptitudes y la capacidad de trabajo del trabajador inválido, basado en la teoría de que el inválido merece que se le juzgue por sus habilidades antes que por sus limitaciones.

Valor moral: Las acciones en favor de los derechos

Actividad 23

El diseño de una estrategia preventiva

Introducción

Los propósitos generales de la educación en derechos humanos están constituidos por: 1) un plan visionario diseñado para sentar las bases de la sociedad del mañana, que esperamos sea democrática y esté caracterizada con el respeto a la dignidad y los derechos inalienables de todas las personas; 2) una estrategia preventiva que fomente el respeto por los derechos humanos a través de una educación en derechos humanos que cree la capacidad de exigirlos y defenderlos, de modo tal que brinde a las víctimas potenciales una comprensión de sus derechos e ilustre a los violadores potenciales sobre la dignidad humana y les ayude a superar la ignorancia y el perjuicio frente a sus violaciones (el tema de esta actividad es la educación en derechos humanos como una estrategia preventiva); 3) una estrategia defensiva que faculte a sus beneficiarios para llevar a cabo planes de acción en defensa de los derechos humanos (tema de la actividad siguiente).

Objetivos

Al concluir, los participantes estarán en capacidad de:

- Identificar una serie de problemas de derechos humanos que ellos enfrenten, bien definidos y sobre los que estén de acuerdo.
- Diseñar sobre una estrategia preventiva al respecto, que tenga en cuenta su propia participación en la promoción de la educación en derechos humanos.
- Llevar a su hogar la visión de los derechos humanos y las estrategias preventivas, haciendo que la educación en derechos humanos se multiplique en sus respectivas comunidades.

Observaciones

El facilitador debe encontrar formas creativas para dar prioridad a los problemas de derechos humanos que incumben al grupo elegido como objetivo. Asigne tiempo suficiente para lograr la elaboración de un "plan de acciones preventivas", pues la metodología se va a repetir en la próxima actividad, que se centrará en un "plan de acciones defensivas". En el último paso, que se ocupa del desarrollo de un plan para que la educación en derechos humanos repercuta en la comunidad, el facilitador brindará información suficiente sobre los mecanismos de apoyo disponibles para el fomento de la educación no formal en derechos humanos que estén al alcance de los participantes.

Materiales

Certificados para aquellos que terminen la actividad que digan: "soy un educador en derechos humanos". Disposiciones escogidas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (sobre el deber que todos tenemos

de estimular la educación en derechos humanos); el Pacto de Derechos Civiles y Políticos (sobre el derecho a obtener y difundir información), la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (sobre los deberes que el Estado tiene con la educación) y la Convención sobre los Derechos del Niño (sobre la obligación de la educación en derechos humanos). Además, el facilitador debe tener a mano información y materiales sobre la educación en derechos humanos y recursos y programas de apoyo en los que participen profesionales que den asesoría sobre educación en derechos humanos.

Desarrollo

Paso 1. Utilice la técnica de lluvia de ideas para obtener de los participantes los varios problemas de derechos humanos que son de su inmediata preocupación en la vida diaria. Haga un esfuerzo constructivo por simplificar la lista de problemas, a efectos de llegar a un consenso sobre unos cuantos problemas prioritarios; (por ejemplo, entre tres y seis problemas de derechos humanos tales como el derecho a una vivienda digna, al servicio de salud y a la libertad de asociación incluyendo la formación de sindicatos).

Paso 2. Después de que se hayan establecido las prioridades e identificado los temas de preocupación común, pídale una por lo menos a una persona que hable a partir de su experiencia sobre estos temas y problemas.

Paso 3. Invite a los participantes escojan el tema de su interés y se dividan en grupos para preparar un plan de acción por tema. Al grupo se le puede dar el nombre de "Equipo de educación en derechos humanos". Explique que el grupo de planificación de la acción desarrollará un plan de acciones preventivas, que básicamente consiste en un plan de educación en derechos humanos orientado a las víctimas así como a los violadores potenciales. El plan debe "copiar" las técnicas utilizadas en las actividades, enunciando: 1) introducción, 2) objetivos, 3) desarrollo, 4) materiales y 5) la secuencia de pasos. Alguno de los integrantes del grupo debe hacerse responsable de la elaboración de los reportes de las deliberaciones de cada uno de los cinco componentes de la planificación educativa. Por lo tanto, en cada grupo se necesitarán cinco relatores. Como este es un trabajo desafiante, el facilitador podría llevar otros facilitadores experimentados en derechos humanos para que actúen como apoyos y se desplacen de uno a otro grupo brindando asesoría.

Paso 4. Cada equipo de educación en derechos humanos de cinco miembros debe elaborar informes para la plenaria del grupo, después de lo cual el plan de acción será puesto a discusión general y expuesto a las críticas constructivas de todos.

Paso 5. Invite a los participantes a que se ofrezcan como voluntarios para aplicar el plan de acción, indicando qué puede realizar cada uno en particular y qué le gustaría hacer para lograr los objetivos preventivos del plan.

Paso 6. Aporte del facilitador. Explique las justificaciones que existen para la educación no formal en derechos humanos con base en algunos de los instrumentos internacionales que se presentan en el Anexo. Explique a los participantes que, teniendo un plan y con el apoyo del respaldo nacional e internacional, ahora están listos para actuar en sus comunidades como educadores en derechos humanos.

Paso 7. Facilitador, felicite individualmente a cada participante y entréguele a cada uno el certificado que dice: "*soy un educador en derechos humanos*".

Anexo a la Actividad 23

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) (análisis)

La Carta de las Naciones Unidas convoca a "la promoción y el estímulo a los derechos humanos" y el deber de todos los miembros de la ONU se aclaró en 1948 cuando la Asamblea General, sin ningún voto en contra, adoptó la Declaración Universal de los Derechos humanos, el que fue proclamado como "un ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse", a quienes se les dio instrucciones de "promover, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades..."De tal modo que la educación se equipara a un instrumento íntimamente ligado al cometido de la Carta de promover de los derechos humanos. Además, el Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos dice que "la enseñanza y la educación" no son meras funciones nuevas de los Estados entre tantos otros deberes gubernamentales que exige la membresía de la ONU; más vale, como si quisieran reconocer la acción popular al nivel de las bases y la labor de las ONG, "la educación y la enseñanza" se proclaman como una obligación de "todos los individuos y los miembros de la sociedad...".

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976) (análisis)

La educación siempre está ligada con los valores y los sustenta. Sin embargo, debemos tener en cuenta el tipo de valores que estamos inculcando a través de la educación En este orden de ideas, el Artículo 30 afirma que una de las metas de la educación será "el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales..." (Sección 2). Los pactos de derechos humanos (desarrollados posteriormente por las Naciones Unidas, y que entraron en vigencia en 1976 para formalizar las bases de la ley internacional de los derechos proclamada en 1948) también entran en detalles sobre el derecho a la educación y los valores que la educación debería fomentar. Fue así como, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales colocó el objetivo educativo de fortalecer el respeto por los derechos humanos en un grupo de objetivos relacionados con la enseñanza. Por ejemplo, el Artículo 13 del Pacto dice que "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana" y el propio "sentido de la dignidad..." de la persona. (Sección 1.)

El Pacto también dice que los Estados Partes:

Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz. (Artículo 13, Sección 1).

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1976) (análisis)

El Pacto de Derechos Civiles y Políticos nos dice que una vez que un Estado acoge el sistema internacional de los derechos humanos, no puede impedir que el pueblo los conozca. "Nadie podrá ser molestado a causa de sus opiniones," dice el Pacto en su Artículo 19, Sección 1. En tanto que la educación es un proceso que involucra el intercambio y la difusión de ideas, este cometido es alentado por el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos en el que se expone la propuesta de que:

Toda persona tiene derecho a la libertad de expresión; este derecho comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística, o por cualquier otro procedimiento de su elección. (Artículo 19, Sección 2).

Actividad 24
El diseño de una estrategia de defensa

Introducción

Cuando se enseñan valores no existe algo tal como un proceso educativo neutro. La educación funciona de dos formas. Por un lado, puede ser el instrumento que facilita la integración de la generación joven o de los aprendices adultos en la lógica del sistema imperante; en segundo término, constituye la práctica de la libertad, por medio de la cual hombres y mujeres se hacen cargo de modo crítico y creativo de la realidad y descubren el modo de participar en la transformación del mundo. Las personas que de este modo logran la capacidad de exigir y defender sus derechos deben tener la habilidad para planear "estrategias de defensa" cuyo diseño les permita llevar a cabo planes de acción para la defensa de los derechos humanos (tal como se desarrolla en la actividad final). Debe quedar claro que el objeto de este tipo de planificación defensiva, que es el mismo de la educación eficaz en derechos humanos, no es el de sembrar las semillas del conflicto social. Cualquier sugerencia en este sentido es una mala interpretación de los derechos humanos y la democracia. Nuestro deber es el de educarnos mutuamente y que todas las personas conozcan los derechos que la ley les otorga, de tal modo que sean capaces de convertirse en ciudadanos responsables en una democracia de verdad y no de una "democracia de papel".

Objetivos

Los participantes estarán en capacidad de:

- Identificar una serie de problemas de derechos humanos bien definidos, con los que estén de acuerdo y familiarizados.
- Diseñar una estrategia defensiva que incluya un plan de acción para solucionar violaciones de los derechos humanos.
- Llevar a sus hogares las estrategias defensivas, multiplicar que la educación en derechos humanos en sus respectivas comunidades.

Observaciones

El facilitador debe ser creativo para dar prioridad a los problemas de derechos humanos que son de particular interés para el grupo elegido como objetivo. Trate de dar suficiente tiempo para elaborar el "plan de acciones defensivas". En el paso final, que se centra en los mecanismos de defensa, el facilitador debe prepararse para brindar abundante información sobre soluciones legales, invitando a abogados o auxiliares legales para que actúen con el fin de brindar asesoría a los grupos de planificación que se formarán en el Paso 3.

Materiales

Disposiciones escogidas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (sobre el derecho a los recursos), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (sobre los recursos penales), la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (sobre el deber que tienen los Estados de informar y donde el Estado es responsable ante la ONU cuando no resuelva los problemas) y la Convención sobre los Derechos del Niño (donde plantea que la educación en derechos humanos es una obligación). El facilitador también debe tener a mano información sobre grupos de apoyo y fuentes de asesoría legal, y contar con la colaboración de abogados invitados, o auxiliares legales que brinden asistencia técnica sobre la forma de desarrollar recursos legales para defender derechos.

Desarrollo

Paso 1. Utilice la técnica de lluvia de ideas para que los participantes señalen los problemas de derechos humanos que son de inmediata preocupación en su vida diaria. Al terminar la lista trate de que realicen un esfuerzo constructivo por llegar a un consenso sobre algunos problemas prioritarios; por ejemplo, entre tres a seis.

Paso 2. Después de que hayan establecido las prioridades y hayan identificado los temas de preocupación común, invite por lo menos a una persona por cada tema o problema, a que hable sobre él a partir de su experiencia.

Paso 3. Invite a los participantes a seleccionar el tema de su agrado y a dividirse en grupos en grupos de planificación de la acción para cada tema: "Equipo de las acciones de defensa". Explique que estos grupos diseñarán estrategias de defensa para poner fin a las violaciones de los derechos humanos en la comunidad.

Paso 4. Intervención del facilitador: Después de convocar a los grupos de planificación por separado, explique los variados mecanismos de defensa disponibles para reaccionar ante violaciones específicas de los derechos humanos, entre los que se incluyen los siguientes:

1. Si no se puede evitar la violación de derechos humanos y ésta es un hecho consumado, el caso debe investigarse obteniendo información confiable que responda a las siguientes preguntas:

- ¿Quién es la víctima?
- ¿Quién violó sus derechos?
- ¿Cuál fue el derecho que se violó?
- ¿Cuál fue el atropello que se cometió?

2. Se necesita información que documente los hechos. De modo cuidadoso revise y anote todas las circunstancias del caso (fechas, lugares, personas y cualquier tipo de información pertinente).

3. Deje en claro la responsabilidad del Estado por la violación de los derechos de acuerdo con la ley nacional e internacional. ¿Por qué es responsable el Estado? ¿Cuál es el instrumento de la ley internacional que violó?

4. Enumere las medidas que se deben tomar para terminar con los abusos. Póngase en contacto y busque apoyo de una organización de derechos humanos, movimientos en pro de la mujer o cualquier organización o movimiento social de orden local, regional, nacional o internacional. Pídales que les ayuda para introducir los cambios que permitan terminar con los abusos y reparar los perjuicios.

Asegúrese de estimular a los participantes para que formulen preguntas sobre esta nueva información. Cuando las haya contestado, siga con el paso siguiente. Explique que cada grupo puede pedir consejo a los invitados que ofician de "apoyos flotantes".

Paso 5. Convoque a los grupos que se formaron en el Paso 3. Los grupos deben planear el desarrollo de un plan de acción de defensa centrado en el tema que le corresponde a cada uno. Explique que el facilitador y los abogados invitados van a flotar entre los grupos para brindar información técnica sobre los recursos disponibles de derechos humanos, como pueden ser la ayuda mutua, la mediación, las técnicas de documentación y otros medios con que cuenta la justicia en la esfera regional, federal, provincial, departamental e internacional.

Paso 6. Algún o algunos participantes en cada grupo deben hacerse responsables de informar sobre los puntos de la planificación de defensa que resulten de las discusiones del grupo. Después de elaborar el informe, el plan de acción de defensa de los derechos humanos se someterá a discusión y crítica constructiva por parte de todos.

Paso 7. Pida a los participantes que se ofrezcan como voluntarios para aplicar el plan de acción, indicando lo que cada uno pueden realizar lo que le gustaría hacer para lograr los objetivos defensivos del plan.

Paso 8. Otorgue a cada participante que finalice la actividad un "Certificado de terminación del programa de educación en derechos humanos". El certificado debe llevar la declaración de la antropóloga Margaret Mead:

"Nunca duden de que un pequeño grupo de ciudadanos pensantes y comprometidos puede cambiar el mundo: en realidad, es lo único que alguna vez lo ha logrado".

Paso 9. Realice la evaluación del programa.

Anexo a la Actividad 24

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)

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

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1967)

Artículo 9, Sección 4. Toda persona que sea privada de libertad en virtud de detención o prisión tendrá derecho a recurrir ante un tribunal, a fin de que éste decida a la brevedad posible sobre la legalidad de su prisión y ordene su libertad si la prisión fuera ilegal. Sección 5. Toda persona que haya sido ilegalmente detenida o presa, tendrá el derecho efectivo a obtener reparación.

Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer

Artículo 2. Sección c) Los Estados Partes acuerdan... establecer la protección jurídica de los derechos de la mujer sobre una base de igualdad con los del hombre y garantizar, por conducto de los tribunales nacionales competentes y de otras instituciones públicas, la protección efectiva de la mujer contra todo acto de discriminación;

Artículo 18. Los Estados Partes (presentarán informes periódicos a la ONU cada cuatro años) sobre las medidas legislativas, judiciales, administrativas y de otra índole que hayan adoptado para hacer efectivas (de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer) (incluidas en el informe)... las circunstancias y dificultades que afecten el grado de cumplimiento de las obligaciones previstas en este Pacto.

Convención sobre los Derechos del Niño

Artículo 42. Los Estados Partes se comprometen a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a los adultos como a los niños.

Formulario de evaluación

Nombre_____(opcional)

1. Me sentí a gusto en este programa de educación en derechos humanos.

Sí____ No____ Más o menos_____

2. No puede asistir a _____ sesiones

El programa

3. Lo mejor del programa fue:

4. Lo peor del programa fue:

El facilitador

5. Lo que más me agradó del trabajo del facilitador fue:

6. Lo que menos me gustó del trabajo del facilitador fue:

El material y las ideas cubiertas

7. Lo que más me atrajo del material y de las ideas que analizamos fue:

8. Lo que menos me gustó del material y de las ideas:

El bienestar de los participantes

9. ¿Le pareció cómodo el sitio donde se celebraron las reuniones?

10. ¿La duración y los horarios de las reunionefueron convenientes?

Sugerencia de modificaciones

11. ¿Qué modificaciones sugeriría sobre la forma en que se desarrolló el programa?

Planes para el futuro

12. ¿Le gustaría continuar con la educación en derechos humanos?

13. ¿Se cree capaz de llevar las ideas y los planes de acción elaborados a otras personas en la comunidad? ¿Le gustaría hacerlo?

14. ¿Recomendaría el programa a otras personas de su comunidad?

Los programas y actividades del Instituto Interamericano de Derechos Humanos son posibles por el aporte de agencias internacionales de cooperación, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, agencias del sistema de Naciones Unidas, agencias y organismos de la Organización de Estados Americanos, universidades y centros académicos. Las diferentes contribuciones fortalecen la misión del IIDH, reforzando el pluralismo de su acción educativa en valores democráticos y el respeto de los derechos humanos en las Américas.

Educando en derechos humanos

Susana Dillon. Editorial Payné. San Luis, Argentina, 2003.

El corazón del hombre

El corazón del hombre puede endurecerse; puede hacerse inhumano, pero nunca dejar de ser humano. Siempre sigue siendo un corazón de hombre.

Todos estamos determinados por el hecho de que hemos nacido humanos y, en consecuencia, por la tarea interminable de tener que elegir constantemente.

Tenemos que elegir los medios juntamente con los fines. No debemos confiar en que nadie nos salve, sino conocer bien el hecho de que las elecciones erróneas nos hacen incapaces de salvarnos.

En realidad, debemos adquirir conocimiento para elegir el bien, pero ningún saber nos ayudará si hemos perdido la capacidad de conmovernos con la desgracia de otro ser humano, con la mirada amistosa de otra persona, con el canto de un pájaro, con el verdor del césped.

Si el hombre se hace indiferente a la vida, no hay ya ninguna esperanza de que pueda elegir el bien. Entonces, ciertamente, su corazón se habrá endurecido tanto, que su vida habrá terminado

Si ocurriera esto a toda la especie humana, la vida de la humanidad se habría extinguido en el momento mismo en que más prometía.

Erich Fromm, Compilación de textos del libro "El corazón del hombre".

1. Leemos detenidamente el anterior documento y escribimos en el cuaderno el mensaje que recibimos.

2. Anotamos algunos casos personales, familiares o del acontecer nacional o mundial que nos hayan impactado profundamente.

3. Elaboramos en el cuaderno un informe de una página con las conclusiones, luego de establecer una relación con el documento.

Poemas a la vida

Masa

Al fin de la batalla,
y muerto el combatiente, vino hacia él un hombre
y le dijo: "no mueras, ¡te amo tanto!"
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.
Se le acercaron dos y repitiéronle:
"¡No nos dejes! ¡valor! ¡vuelve a la vida!"
pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.
Acudieron a él veinte, cien, mil, quinientos mil,
clamando; "tanto amor y no poder nada contra la muerte!"
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.
Le rodearon millones de individuos,
con un ruego común; "¡Quédate, hermano!"
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.
Entonces, todos los hombres de la tierra
le rodearon; les vio el cadáver triste,
emocionado;
incorporándose lentamente,
abrazóse al primer hombre; echóse a andar.

César Vallejo

[…]
Padre, dígame que le ha hecho al río que ya no canta (…)
Padre, el río ya no es río;
antes de que llegue otro verano
esconda usted todo lo que encuentre con vida.
Padre, dígame qué le han hecho al bosque que no hay un árbol.
¿Con qué leña encenderemos fuego y con qué sombra nos cobijaremos,
si el bosque ya no es el bosque?
Antes de que oscurezca, padre,
procure usted guardar un poco de vida en la despensa; porque sin leña y sin peces
tendremos que quemar la barca,
tendremos que arar sobre unas ruinas
y cerrar la puerta de casa con muchas llaves.

Fragmento de un poema catalán
Joan Manuel Serrat

Ejercicio: La Libertad

Lee y compara las distintas declaraciones gestadas para asegurar la libertad, puesto que en todos los tiempos hubo abuso de poder.

Lavoissier, famoso sabio francés fue ejecutado en la guillotina durante la revolución francesa. Al morir dijo: "Libertad, cuántos crímenes se cometen en tu nombre". ¿Por qué?

[…] Todos los hombres son por naturaleza igualmente libres e independientes y tienes ciertos derechos innatos, de los cuales, cuando entran en estado de sociedad, no pueden por ningún pacto privar o desposeer a su posteridad; a saber, el goce de la vida y la libertad, con los medios para adquirir y poseer la propiedad, y buscar y conseguir la felicidad y la seguridad.

Declaración de Derechos de Virginia, Estados Unidos (1776)

[…] Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos… Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración… Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Declaración Universal de los Derechos Humanos, ONU (1948)

[…] Toda persona tiene derecho a la libertad y a la seguridad personales… Nadie puede ser privado de su libertad física, salvo por las causas y en las condiciones fijadas de antemano.

Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969)

[…] Ningún hombre libre será detenido, puesto en prisión, colocado fuera de la ley, expatriado, o de alguna manera violada su personalidad, ni perjudicado o condenado, sino por el juicio de sus partes o la ley del país.

Carta Magna, Inglaterra (1215)

[…] La finalidad de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.

Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, Francia (1789)

[…] Todo ser humano tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona. Nadie puede ser privado de su libertad sino en los casos y según la formas establecidas por leyes preexistentes.

Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948)

Hoy día la doctrina de los derechos humanos concibe la igualdad de maneras más positivas y activas que como lo formuló la Revolución Francesa en su lucha contra el orden feudal. Aquellas otras ideas siguen siendo válidas, pero incompletas. No son suficientes para asegurar a todos los seres humanos el disfrute real de la misma "dignidad" y derechos.

El Oso

Yo vivía en el bosque muy contento,
caminaba y caminaba sin cesar,
las mañanas y las tardes eran mías
y a la noche me tiraba a descansar.
Pero un día vino un hombre con sus jaulas,
me encerró y me llevó a la ciudad.
En el circo me enseñaron las piruetas
y yo así perdí mi amada libertad.
Confórmate óme decía un tigre viejoó
nunca el techo y la comida han de faltar.
Sólo exigen que hagamos las piruetas,
y a los hijos podamos alegrar.
Han pasado cuatro años de esta vida,
con el circo recorrí el mundo así.
Pero nunca pude olvidarme del todo,
de mis bosques, de mis tardes y de mí.
En un pueblito alejado, alguien no cerró el candado
era una noche sin luna y yo dejé la ciudad.
Ahora piso yo el suelo de mi bosque
otra vez el verde de la libertad.
Estoy viejo pero las tardes son mías,
Vuelvo al bosque, estoy contento de verdad
Lara la la ra ra, la la ra la la ra la…

Esta canción fue escrita por Moris, en 1968. La idea era hacer una composición destinada a los chicos, pero la fuerza del mensaje golpeó a los alumnos y ya la cantó todo el mundo. Hoy estaría destinada a los guardianes de la ecología, palabra desconocida para aquellos años.

Pero debemos admitir que sigue siendo un homenaje a la libertad.

Los roqueros siguen afirmando que Moris fue algo así como el Robin Hood de Argentina. Solo, con su guitarra y su mensaje, enfrentó todo sin claudicar.

La igualdad dentro de la diferencia

¡Qué frío, qué aburrido, qué monótono e inhumano sería si en el mundo sólo existieran personas absolutamente iguales, uniformes y clonadas!

En cambio, si observamos a nuestro alrededor, lo que las hace valorables por sus dones o características nos lleva no sólo a apreciarlas sino a advertir que cada una representa su propio estilo, su interesante modo de ser.

Unos pueden ser altos, o bajos, trigueños o rubios, fuertes o débiles; también pueden ser artistas o científicos, ganaderos o joyeros, maestros o campesinos, alegres o melancólicos, genios o normales. Cada quien en una comunidad aporta lo que es y lo que sabe hacer. ¿Y si todos fuésemos carpinteros y no hubiera uno solo que supiera cocinar? La rica diversidad de la raza humana es lo que hace amena y variada la vida. La identidad, la personalidad, ese toque que hace a toda persona única e irrepetible hace sin embargo que se anhele concretar el derecho a la igualdad. No es una paradoja, es un sabio principio para vivir armoniosamente: ser iguales ante la ley.

"Así como creó el mundo, Kaku Serankua creó las aguas que como las venas por las que corre la sangre de los hombres, alimentan la tierra. Creó también las estrellas, el sol, la luna. Al crear los seres vivientes, dictó leyes a todos los hombres: blancos, amarillos, rojos y negros, cuyos colores son los mismos que tienen las cuatro capas de la tierra…

…Según las enseñanzas de Kaku Serankua, la naturaleza es nuestra madre; como tal ha de ser respetada, así como sus leyes. Las relaciones entre los hombres deben ser de comprensión, justicia e igualdad. Así era siempre, así hemos vivido siempre respetándonos unos a otros y siguiendo las enseñanzas de nuestro padre. Sin embargo el Banachu (el blanco) desconoce todo esto, ha atacado a sus hermanos Iku y nos ha apartado de la línea negra, se ha apartado de la madre naturaleza y ha utilizado su ciencia para destruirla; se ha apartado de sus semejantes, no respeta a sus propios hermanos y dicta leyes en su contra, los despoja de su tierra y los persigue. Si el blanco continúa empeñado en vivir así, ésta será su propia destrucción.

Del Testimonio de Burimakc, manifiesto de los indígenas colombianos, 1974.

Imagina

Imagínate si no existiese el paraíso,
es fácil si probás.
Que no tuviéramos un infierno debajo,
y por arriba, nada más que el cielo.
Imagínate si todas las personas
vivieran el presente…
Imagínate si no hubiera países,
no es difícil de hacer.
No habría motivos para matar o morir.
Ni tampoco religión.
Imagínate a todo el mundo
viviendo la vida en paz…

Imagínate si no hubiera posesiones.
Me pregunto si podrás hacerlo
Que no hicieran falta ni la codicia ni el hambre,
que todos los hombres fueran hermanos.
Imagínate que todos
compartiéramos el mundo.
A lo mejor te parezco un soñador,
Pero no soy el único.
Espero que algún día te sumes a nosotros
Y el mundo sea como uno.

John Lennon

Oración a la justicia

Señora de ojos vendados
que estás en los tribunales
sin ver a los abogados,
baja de tus pedestales.
Quítate la venda y mira
cuánta mentira.

Actualiza la balanza
y arremete con la espada,
que sin tus buenos oficios
no somos nada.

Lávanos de sangre y tinta,
resucita al inocente
y haz que los muertos entierren
el expediente.

Espanta a las aves negras
y aniquila a los gusanos
y que a tus plantas los hombres
se den la mano.

Ilumina al juez dormido,
apacigua toda guerra
y hazte reina para siempre de nuestra tierra.

Señora de ojos vendados,
con la espada y la balanza
a los justos humillados
no les robes la esperanza.
Dales la razón y llora
porque ya es hora.

María Elena Walsh

Historia alemana, con rey y molinero

Hace más de doscientos años reinó en Alemania Federico II, poderoso y guerrero monarca que tenía un ejército con cientos de miles de hombres para emprender conquistas y conservar sus tierras.

El rey tenía un palacio fabuloso en las afueras de Berlín. Allí descansaba de sus tareas en los jardines, bosques y paseos. También salía a cazar y se deleitaba pescando. Vecino al palacio había un molino donde su dueño molía el trigo para fabricar harina y pan.

Cuando soplaba el viento, el molino trabajaba, produciendo el característico chirrido de las aspas y el run-run de la piedra de moler. Con semejante concierto el rey no podía dormir, ni pensar en los problemas del reino, ni meditar, ni trabajar en los libros de administración. Esto, lo ponía de muy mal talante, así que se rabiaba por cualquier motivo.

El molino se volvió un problema, así que para terminar el asunto mandó llamar al molinero para hacerle un trato.

Así que le dijo:

- Ya ve, señor molinero, que no podemos vivir tan cerca porque el ruido que hace su molino no me deja dormir, ni trabajar, ni descansar. Así que uno de los dos tendrá que irse. ¿Qué me puede dar por mi palacio?

Casi se cae de espaldas el buen hombre. ¿De dónde sacaría él para comprar el palacio y luego qué haría con él?

Entendiendo la perplejidad de su vasallo, el rey triunfante le explicó:

- Si no tienes para comprar mi palacio, va a ser más práctico que me vendas el molino.

El molinero se rascó la cabeza, respondiéndole muy pausado:

- Señor rey, yo no tengo para comprar su propiedad, pero usted tampoco puede comprar mi molino por la simple razón de que no está en venta.

El rey sospechó que su súbdito quería aprovechar la oportunidad de sacarle muy buen precio a su molino, así que le ofreció mucho más de lo que valía.

Pero el buen hombre siguió en la suya:

- Mi molino no está en venta.

Al rey se le subió la mostaza a la cabeza, se puso rojo y barbotó:

- ¡Te doy el triple de lo que vale!

Y el molinero muy orondo:

- No lo venderé ni por todo el oro del mundo. Aquí nací y aquí moriré. Aquí nacieron mis padres, mis abuelos y mis hijos. Ellos lo heredarán.

Furioso, el rey todavía le echó este discurso:

- ¡Hombre terco! Mandaré a llamar a los tasadores, te daré lo justo por ese viejo molino y…¡sanseacabó!

Tranquilamente, el hombre se sonrió y haciéndole una graciosa reverencia le repuso:

- Eso usted lo va a hacer el día que no existan más jueces en Berlín.

Al rey se le bajó la presión no bien su súbdito le recordó a los jueces.

El molinero confió ampliamente en que su soberano también respetaba las leyes de su reino que había jurado defender cuando asumió el trono.

El molino se quedó en su lugar como monumento a la ciega justicia que no distingue entre ricos y pobres, ni entre un rey y un molinero.

De allí en adelante, vinieron de todo el mundo a ver y a escuchar la historia del molinero.

Durante la última guerra mundial, las bombas destruyeron el palacio y el molino. Nada más que cenizas y escombros quedaron de ellos, pero la historia se sigue recordando. Está viva en la memoria del pueblo alemán que la cuenta al mundo.

Control natal

Y escuchó al gringo* en muchas ocasiones y lo acompañó por pueblos y campos alertando a la pobrecía sobre el peligro de tener muchos hijos.

Comprendió que el futuro era terrible y oscuro por el nacimiento de millones de niños, por el aumento de tantos pobres que un día no cabrían sobre la faz de la tierra.

Se hizo muy amigo del catire** y como la amistad hay que demostrarla y como para nosotros un amigo es como un hermano, una noche, ayudado por varios campesinos, lo castró, para que cayera sobre el gringo toda la felicidad del mundo.

Jairo Aníbal Niño

Léxico:
*gringo: para los colombianos y venezolanos son los norteamericanos.
*catire: rubio.

Código penal

Éste es un país de leyes. Desde los albores de la nacionalidad hemos sido regidos por la sacrosanta unión de la ley y el orden. Pero usted se ha colocado criminalmente al margen. Por sus actividades subversivas, por sus punibles hechos que atentaron contra las instituciones republicanas, ha sido condenado a muerte.

La justicia le permite, de una manera magnánima, de una manera generosa, la satisfacción de su último deseo. Ese deseo será garantizado y jurídicamente respetado. Tiene fuerza de ley. Va a morir ahora y puede en estos momentos expresarlo.

El condenado a muerte, con voz clara y fuerte, exclamó:

- Mi último deseo es que ejecuten al verdugo.

Jairo Aníbal Niño (*)

(*) El autor de estos cuentos es un muchas veces premiado literato colombiano. Pintor y dramaturgo ha sido reconocido en el ambiente latinoamericano como uno de los más talentosos valores jóvenes.

La fina intención irónica da un respingo sobre temas políticos donde el pueblo se atreve a soñar con su esquiva justicia.

Estos relatos breves corresponden a *Puro pueblo,* Ed. Panamericana, 1997.

Si yo fuera gobierno

Pondría en vigencia estos decretos de necesidad y urgencia

Decrétase que, para siempre, la vida es lo primero.

Que debe protegerse más que la bolsa, más que las empresas y más que el poder, por lo tanto:

Artículo 1º:

Que jamás madre alguna salga a buscar a sus hijos desaparecidos en la oscuridad del terror, porque sus vidas estarán garantizadas.

Artículo 2º:

Decrétase que el sol entrará en tobogán por las ventanas a la casa de todos, todos los días, y no se suspenderá por lluvia.

Artículo 3º:

Decrétase que habrá pájaros y flores en todos los jardines y que nadie cortará a las primeras ni enjaulará a los segundos.

Artículo 4º:

Decrétase que los jardines y las plazas serán aptos para que la gente disfrute del verde y pueda bañarse de esperanza, por lo tanto no se someterá a la naturaleza en todas sus formas para destruirla en nombre del progreso.

Artículo 5º:

Decrétase que la gente quedará liberada para siempre de la mentira, ya que todos confiaremos en nuestros semejantes, así como el viento le confía sus secretos a los árboles, los árboles cobijan a los animales y los animales confían en el abrigo de las cuevas.

Artículo 6º:

Se decreta con urgencia que los niños deben sentarse a la mesa con sus padres, donde haya pan horneado en el amor y comida sabrosa ganada con el trabajo.

Artículo 7º:

Quedan para siempre desterrados la desocupación y el miedo, la ignorancia y la indiferencia.

Que nadie se vaya a morir de hambre y tampoco de empacho.

Artículo 8º:

Es imperioso que cada persona y personita lleve siempre ondeando una banderita de color alegría, además se pondrá en la solapa un girasol cuando su felicidad lo desborde.

Artículo 9º:

Decrétase a todo el mundo que nada será hecho por obligación sino por convencimiento y que cada vecino se cambie flores por dulce de leche, peras por sonrisas, nomeolvides por sueños.

Artículo 10º:

Que en cada casa exista un abuelo cuentacuentos, chicos despabilados, perros con pulgas amaestradas, gatos con ojos de farol y cotorritas azules que coman migas de nuestras manos.

Artículo 11º:

Decrétase solemnemente que el dinero no comprará ni armas, ni conciencias, ni votos, ni jueces, ni purgas. Sólo alegría, comida rica y risas, muchas risas.

Y para redondear: ya que el hombre es el animal capaz de amar, que tenga el corazón con su puertita abierta, así podrán entrar todos sus semejantes.

Identidad cultural

Peinados africanos "traen de cabeza" a EE.UU.

Por Laura Durango
(Gramma Internacional, del 17 al 23 de junio de 2000, p.8)

Atlanta (EFE). No son modelos, ni van de fiesta. Se trata de mujeres negras corrientes de Estados Unidos con trabajos normales y una característica común: sus peinados, exuberantes y llamativos.

Cada día, 40 millones de afroamericanos –casi un tercio de la población–, sobre todo mujeres, pasean con orgullo su forma propia y elegante de arreglarse el cabello, un arte que procede de la cultura africana y que se impone en las metrópolis del país.

«Damos tanta importancia al peinado porque es una representación de nosotros mismos, de nuestra familia y nuestra comunidad. Ninguna mujer negra sale de casa si no lleva bien el pelo, pues es nuestra mayor fuente de belleza y orgullo», comenta Bethamy Campbell, directora del Museo Africano APEX de Atlanta.

Desde el 20 de junio al 20 de agosto tendrá lugar en esta ciudad la exposición «El cabello en el arte y la cultura de África», la primera de Estados Unidos de estas características.

«Somos la cultura que más tiempo dedica al cuidado de su tocado –prosigue Campbell– la que tiene más variedad de estilos y la más creativa. Aquí incluso utilizamos la expresión "*bad hair day*" (día de pelo malo) para denotar mal humor, pues entendemos que a través del cabello se transmite también lo anímico».

En Atlanta, la capital del sudeste de Estados Unidos, con un 75% de población negra, las calles y establecimientos resultan un terremoto visual asumido con perfecta naturalidad,

En el supermercado, el metro, el banco o un restaurante, las testas de las afroamericanas se alzan con peinados esculturales: espirales cónicas de cabellos que apuntan al cielo, trenzados multidireccionales con todo tipo de adornos, colas de caballo majestuosas, revoltijos de tirabuzones rígidos tipo culebra, moños de varios pisos, recogidos elegantes, texturas gelatinosas, extensiones, estiramientos, turbantes de colores.

«Las mujeres negras disfrutamos peinándonos», dice Tyana Howell, de 21 años, pro-

fesora de una guardería de la ciudad. «Lo aprendimos de nuestras madres y se lo enseñamos a nuestras hijas porque es algo que nos identifica».

Según Campbell, «no todas las afroamericanas saben del origen de sus peinados. Sin embargo –añade–, no hay más que darse una vuelta un domingo por la mañana por cualquier iglesia negra para entender que esa herencia y esos vínculos siguen ahí».

En Nueva York, Frank Herreman, comisario y director de la exposición sobre el cabello que ahora llega a Atlanta en una gira de dos años, explica que su interés por los tocados africanos surgió en 1995, cuando recién llegado de Bélgica «veía en el metro neoyorkino los peinados fascinantes de los niños y mujeres de ese origen».

Herreman resalta la trascendencia del cabello en las culturas africanas, en donde está cargado de mensajes «sobre el estatus, identidad y momento del ciclo vital (…) Un niño no se peina igual que una mujer casada o un mandatario». También cuenta que «ya en el antiguo Egipto los peinados tenían que ver con la dimensión social, y cómo van cambiando desde el nacimiento a la muerte».

Así mismo, apunta que en África el cabello se considera una fuente de poder sagrado, por eso, cuando alguien peina a otro, debe ser un familiar o un buen amigo, pues de lo contrario puede causar daño o desgracia apoderándose del pelo ajeno.

Angela Allen, de 25 años, cajera de una tienda de artículos deportivos en Atlanta, se expresa con franqueza: «Yo soy fea y gorda, pero mi peinado es bello, me dignifica y me da seguridad». Angela luce un meticuloso trenzado vertical que rehace cada dos meses.

Lectura y comentario

Señalar la importancia del arraigo de las costumbres en pueblos donde ser fiel a sus raíces es motivo de orgullo.

Los antiguos griegos (esos tipos listos valientes por los que ya sabes que tengo especial devoción) a quien no se metía en política lo llamaron idiotes, una palabra que significa persona aislada, sin nada que ofrecer a los demás, obsesionada por las pequeñeces de su casa y manipulada, al fin de cuentas, por todos. De este idiotes griego, deriva nuestro idiota actual que no necesito explicarte lo que significa. Pues resulta que el mensaje puede reducirse a tres palabras: "No seas idiota".

Fernando Savater, Política para Amador

Dar media vuelta
y ver qué pasa allá afuera
no todo el mundo
tiene primavera

Fito Páez

Cuento oriental, con elefantes

Se dice que hace más de 2000 años en la ciudad de Kam todos sus habitantes eran ciegos. Como eran presa fácil para su ambicioso vecino, este rey se vino con todo un ejército y corte a acampar en las cercanías de la ciudad para conquistarla. El rey tenía un enorme elefante que usaba como arma poderosa. La población de ciegos trató de imaginar de mil formas cómo era el monstruo aquél que los destruiría.

Algunos ciegos fueron, en la noche, a constatar cómo era, aprovechando que los guardias enemigos estaban dormidos.

Los ciegos, al no conocer ni su forma ni su tamaño, tantearon al animal. Cada uno supuso que sabía mucho del monstruo de acuerdo con lo que había tocado. Ya se sabe que los ciegos "ven" con las manos.

Cuando volvieron a contar a sus conciudadanos lo experimentado, éstos los esperaban ansiosos por saber. Entonces los escucharon con mucha inquietud.

Al hombre que había tocado la oreja le preguntaron cómo era y él dijo: "Es una cosa rugosa, grande, ancha, como si fuera una alfombra".

El que pasó la mano por la trompa detalló: "¡Qué va! el elefante es un tubo grande, hueco, arrugado, que se mueve y resopla, buscando cosas para destruir".

El que examinó las patas palpándolas dijo: "¡Eso que dicen no es un elefante! El elefante tiene columnas fuertes y caminadoras que aplastan todo lo que pisan."

Cada uno había tocado una sola parte del todo, por lo tanto lo conocía parcialmente…

Ejercitación

Saca tus propias conclusiones, a partir de: Un país de ciegos es fácil de invadir. No se puede juzgar sin conocer la totalidad del problema.

Yo vengo a ofrecer mi corazón

¿Quién dijo que todo está perdido?
yo vengo a ofrecer mi corazón.
Tanta sangre que se llevó el río,
yo vengo a ofrecer mi corazón.

No será tan fácil, ya sé que pasa;
no será tan simple como pensaba,
como abrir el pecho y sacar el alma.
Una cuchillada del amor,
luna de los pobres siempre abierta,
Yo vengo a ofrecer mi corazón.

Como un documento inalterable,
yo vengo a ofrecer mi corazón.
Y uniré las puntas de un mismo lazo
Y me iré tranquilo, me iré despacio,
y te daré todo, y me darás algo,
algo que me alivie un poco más.

Cuando no haya nadie cerca o lejos,
yo vengo a ofrecer mi corazón.
Cuando los satélites no alcancen
yo vengo a ofrecer mi corazón.

Y hablo de países y de esperanzas,
hablo por la vida, hablo por la cara,
hablo de cambiar ésta, nuestra casa,
de cambiarla por cambiar no más.
¿Quién dijo que todo está perdido?
Yo vengo a ofrecer mi corazón.

Fito Páez

Coplera del prisionero

(copla popular)

Estamos prisioneros,
carcelero,
yo de estos torpes barrotes,
¡tú del miedo!

Adónde vas que no vienes
conmigo a empujar la puerta,
no hay campanario que suene
como el río de allá afuera,
como el río de allá afuera.

Como el que se prende fuego
andan los presos del miedo:
de nada vale que corran
si el incendio va con ellos,
si el incendio va con ellos.

No sé. No recuerdo bien
qué quería el carcelero:
creo que una copla mía
para aguantarse el silencio,
para aguantarse el silencio.

No hay quien le compre la suerte
al dueño de los candados:
murió con un ojo abierto
y nadie pudo cerrarlo,
y nadie pudo cerrarlo.

Le regalé una paloma
al hijo del carcelero,
cuentan que lo dejó ir
tan sólo por verle el vuelo:
¡qué hermoso va a ser el mundo
del hijo del carcelero!
¡del hijo del carcelero!

Es cierto muchos callaron
cuando yo fui detenido:
vaya con la diferencia,
yo preso, ellos sometidos,
yo preso, ellos sometidos.

Armando Tejada Gómez

Liliana

– Liliana, me contaron
que prefieres salir con López
porque él es un niño muy rico,
propietario de muchas cosas.
Para que lo sepas,
yo también soy muy rico,
tan rico, que una vez fui dueño
de quince caballos de carrera.

– Mateo, al verte es increíble pensar
que alguna vez fuiste dueño
de quince caballos.
Dime… ¿todos ellos corrieron
en el hipódromo de la capital?
– No Liliana
esos jamás corrieron en el hipódromo.
Lo hacían cerca de Isla Grande,
En el golfo de Morrosquillo.
Mis quince caballos eran de mar.

Jairo A. Niño

El día de tu santo

El día de tu santo
Te hicieron regalos muy valiosos:
un perfume extranjero, una sortija,
un lapicero de oro, unos patines
unos tenis Nike y una bicicleta.
Yo solamente te pude traer
en una caja antigua de color rapé,
un montón de semillas de naranjo,
de pino, de cedro, de araucaria,
de bellísima, de caobo y de amarillo.
Esas semillas son pacientes
y esperan su lugar y su tiempo.
Yo no tenía dinero para comprarte algo lujoso.
Yo simplemente quise regalarte un bosque.

Jairo A. Niño

La esclavitud en América

A poco de llegar los conquistadores con su nuevo Dios, una nueva forma de vida y un nuevo sistema económico que suplantó el trabajo y los bienes comunitarios por la mercantilización de la producción, buscando el lucro como una fuerza motora, los sistemas indianos quebraron.

Los imperios incaicos y mexicano se desmembraron y despoblaron. Las guerras, las enfermedades traídas por los blancos, el trabajo agotador, la escasa alimentación y el trato cruel fueron causas de la despoblación nativa. A 150 años de conquista de cada 25 habitantes, sólo quedaba uno. Para el español y el portugués era más fácil avanzar sin que la población aborigen se interpusiera. Pero tampoco quedó mano de obra que trabajara las tierras arrebatadas. El indio prefería morir a ser esclavizado. No quedó pues quien trabajara en minas, haciendas y obrajes.

El sistema de la encomienda se convirtió en agente despoblador, junto con la mita y el yanaconazgo, el viejo sistema indiano de colaborar con el estado fue usado abusivamente por los blancos.

Surgió la necesidad de traer esclavos del África. En tres siglos llegaron a América cien millones de negros. La mitad murió en la travesía y en la aclimatación. La vida promedio de los que quedaron con vida no fue más allá de los seis años. Los habían cazado como a animales en su tierra africana, los trajeron encadenados y fueron vendidos por toneladas como si fueran carbón humano.

El hombre blanco escribió la página más negra de la historia humana, a la par que construyó imperios económicos para solventar guerras en Europa. En ese continente se levantaron palacios fastuosos para los monarcas y sus allegados e iglesias magníficas para exculpar los pecados de las masacres y crímenes sin cuento. El trabajo de los negros y de los indios que sobrevivieron fue regado con la sangre de millones de seres humanos sacrificados por la codicia y el desenfreno de los poderosos.

La empresa conquistadora fue la iniciación del capitalismo salvaje en América.

Pero tantos abusos, tanta injusticia y degradación terminó generando rebeliones.

En Brasil, lugar donde la concentración de esclavos fue mayor, la resistencia se desató en Palmares, al noreste del imperio. Zumbi fue un rey negro que lideró a los esclavos fugitivos, comenzando una sangrienta revuelta en 1677, hasta que cayó prisionero de las fuerzas esclavócratas comandadas por Domingo Velho. Zumbi murió luchando valientemente. Es un héroe brasileño.

Recién en 1888 la princesa Isabel, siendo regente, declaró la libertad de los esclavos.

Darcy Ribeiro. Las Américas y la civilización.

Como la cigarra

Tantas veces me mataron
tantas veces me morí
sin embargo estoy aquí
resucitando.
Gracias doy a la desgracia
y a la mano con puñal
porque me mató tan mal
y seguí cantando.

Tantas veces me borraron
tantas desaparecí,
a mi propio entierro fui
sola y llorando.
Hice un nudo en el pañuelo
pero me olvidé después
que no era la única vez
y volví cantando.

Tantas veces te mataron,
Tantas resucitarás
tantas noches pasarás
desesperando.
A la hora del naufragio
y la de la oscuridad
alguien te rescatará
para ir cantando.

Cantando al sol como la cigarra
después de un año bajo la tierra,
igual que sobreviviente
que vuelve de la guerra.

María Elena Walsh

Lectura y comentario

Comentar la letra de esta canción en homenaje a los desaparecidos.

Canción para un niño en la calle

(fragmento)

I
A esta hora, exactamente,
hay un niño en la calle…
¡hay un niño en la calle!

Es honra de los hombres proteger lo que cree,
cuidar que no haya infancia dispersa
por las calles,
evitar que naufrague su corazón de barco,
su increíble aventura de pan y chocolate
poniéndole una estrella en el sitio del hambre.
De otro modo es inútil, de otro modo
es absurdo
ensayar en la tierra la alegría y el canto,
porque de nada vale si hay un niño
en la calle…

II
A esta hora exactamente,
hay un niño de la calle…
¡Hay un niño en la calle!
No debe andar el mundo con el amor descalzo
enarbolando un diario como un ala
en la mano,
trepándose a los trenes, canjeándonos la risa,
golpeándonos el pecho con un ala cansada;
no debe andar la vida, recién nacida, a precio,
la niñez arriesgada a una estrecha ganancia
porque entonces las manos son inútiles fardos
y el corazón, apenas, una mala palabra.

III
A esta hora, exactamente,
hay un niño en la calle…
¡Hay un niño en la calle!

Pobre del que ha olvidado que hay un niño
en la calle,
que hay millones de niños que viven en la calle
y multitud de niños que crecen en la calle,
yo los veo apretando su corazón pequeño,
mirándonos a todos con fábula en los ojos,
un relámpago trunco les cruza la mirada,
porque nadie protege esa vida que crece
y el amor se ha perdido, como un niño
en la calle…

Final
A esta hora, exactamente,
hay un niño en la calle…
¡Hay un niño en la calle!

Armando Tejada Gómez

Las niñas, los niños y los números

Se discrimina a los niños y a las niñas cuando no tienen acceso a la educación, a la protección de su salud, a la alimentación, a un techo digno; cuando tienen que salir a trabajar, cuando no tienen ropa ni calzado para ir a la escuela, cuando son repitientes, cuando tienen ausente la mayor parte del año, cuando la escuela los "expulsa" ante una conducta insociable. De esta manera se está cumpliendo lo que dice Eduardo Galeano :"la educación será para el que pueda pagarla, la represión para el que no pueda comprarla".

Los niños y las niñas que quedan excluidos de la escuela se lanzan a la calle y allí iniciativas concurren al delito, aunque casi siempre se comienza queriendo vender algo: una estampida, unas aspirinas, unas curitas. Eso o entrar en el campo de la explotación que ejercen sobre ellos los mayores.

A veces los chicos se ganan su sustento ratereando, viviendo de la limosna o dejándose prostituir. Las vidas así acaban pronto concluidas por el pegamento y otras drogas para engañar el hambre, el frío y la soledad.

El mercado, que se orienta por números, no formula juicios con todo esto de valor humano. El mercado los arroja del sistema. Para el mercado la gente y los niños son un número. Para nosotros, esos números tienen vida. ¿Acaso no tienen vida las aulas llenas de murmullos, de hojas escritas, de risas, de preguntas?

Pero hay lugares que están en silencio. Es porque los niños y las niñas están en los campos, trabajando, o limpiando vidrios, o explotados sexualmente o vendidos en el mercado internacional en un inhumano tráfico. Los niños y las niñas no son números. ¡La gente tampoco!

El mercado no tiene patria, ni rostro, ni corazón. Su única ley es la ganancia.

Opongamos al mercado consumista otros valores que no sean los de la Bolsa.

Ejercicio

Escribe los valores que quieras poseer.

Honrar la vida

(fragmento)

No, permanecer y transcurrir
no es perdurar, no es existir
ni honrar la vida
Hay tantas maneras de no ser,
tanta conciencia sin saber
adormecida.

Merecer la vida no es callar y consentir
tantas injusticias repetidas.
Es una virtud, es dignidad
es una actitud de identidad
más definida.

Eladia Blázquez

Lectura y comentario

Procurar que los alumnos lean el trozo, comentarlo y buscar las estrofas que faltan.

A papá con el diploma

Vocación a la fuerza

Ocurrió a principios del siglo pasado, en un pueblito del norte de la provincia de Buenos Aires. Se llama Manuel Ocampo y en él existía un importante negocio de ramos generales que abastecía a los pobladores y chacareros de la zona. También acopiaba cereales y frutos del país.

Don González, su dueño, un español inmigrante, rudo y tesonero, hizo fortuna.

Su gran ilusión fue que sus dos hijos varones no renegaran con el negocio sino que obtuvieran títulos de abogado y de médico para dar mayor lustre al apellido y ubicarse en aquella sociedad ambiciosa de una vida mejor. Para ello, don González, padre de mucha autoridad, no admitió réplicas ni peros a sus hijos. Alejandro sería abogado y Alberto médico. Sí o sí. Toda objeción de los jóvenes se estrelló contra la voluntad férrea del padre. Así ocurría en casi todos los hogares de aquellas épocas en que los mayores mandaban con la mirada.

Los dos muchachos marcharon pues a graduarse a Buenos Aires y en el tiempo previsto y como debía de ser obtuvieron el título y regresaron a la casa paterna, pero estaban muy lejos de haber estudiado lo que a ellos les gustaba. Por lo tanto, no bien llegados a su casa, enrollaron los diplomas, los ataron con la consabida cinta argentina y muy circunspectos se los obsequiaron a don González en una ceremonia familiar donde no faltó ningún pariente.

El patriarca, muy satisfecho por las óptimas calificaciones de sus hijos, estuvo ahora dispuesto a montarles a uno el consultorio y al otro el estudio. Pero los muchachos no aceptaron el obsequio: "le regalamos nuestros diplomas, porque ése fue su gusto y no el nuestro. Nosotros tenemos otra vocación que para nada fue consultada. De aquí en más nos volvemos a hacer la nuestra".

Alberto, el médico, marchó con una beca a los EE.UU a estudiar arqueología, y Alejandro, el abogado, se inclinó hacia las letras y fue poeta.

Con tiempo y sacrificios, Alberto Rex González llegó a ser el más grande arqueólogo que hoy tiene la Argentina, un científico a nivel internacional. Alejandro González Gattone hizo vida bohemia, viajó por el mundo y disfrutó de la herencia que dejara su progenitor. Sus poemas cantan a la pampa gringa que lo vio nacer, a la gente del campo y a su ciudad natal. "Aproximación a Pergamino" es un verdadero himno grabado en la piedra que todos conocen y saben, pero pocos conocen al autor.

Aquellos dos hombres tuvieron que desandar camino hasta encontrar la verdadera vocación.

Felizmente, la pedagogía familiar ha evolucionado en este sentido. Los padres tienen otra apertura y otros criterios para la elección vocacional de sus vástagos.

La caza de brujas

La "caza de brujas" fue la matanza de mujeres más terrible de la historia. Durante la Edad Media se creía en la hechicería, práctica que era fruto de tratos con el diablo. En el renacimiento esta creencia adquirió la importancia de un tipo de locura colectiva que se extendió por tres siglos, con gravísimas consecuencias para las mujeres: se las torturó y se las mandó a la hoguera. Se calcula que fueron a parar a las llamas ocho millones de víctimas.

Esta persecución tuvo su origen en una bula del Papa Inocencio III y fue ejecutada por la Inquisición.

No había vileza o crímenes que no fueran atribuidos a las brujas. Hasta se las hacía responsables de las pestes que asolaban los países y de las catástrofes naturales, incendios, inundaciones, rayos, etc. Eran maleficios provocados por estas mujeres a las que se atribuía poderes diabólicos.

Dentro del marco de la Inquisición se estableció la delación como una conducta equiparable a la santidad. El delator o soplón era un héroe, a quien todos debían imitar.

Durante la Inquisición las mujeres acusadas de brujería estaban condenadas de antemano. Nadie escapaba de las furias del tribunal, que también estaba interesado en los bienes de la acusada, que pasaban, al ser declarada culpable, a pertenecer al Santo Oficio.

Este Tribunal –que se ensañó particularmente con las mujeres que oficiaban de parteras y de curanderas durante la Edad Media, ya que existían muy pocos médicos y si cantidades de enfermedades y pestes– fue creación en España de los Reyes Católicos Fernando e Isabel, y fue traído a América, donde condenaron a los indios, judíos y extranjeros a las penas que se estilaban por entonces: azotes, castigos, grilletes, torturas de toda índole y muerte en la hoguera o por el garrote vil.

Colón y sus hombres condenaron a la pena del garrote a Anacahona, reina de Santo Domingo, por andar desnuda y ser acusada de hechicería. En pocos años, los súbditos de aquella reina indígena serían exterminados definitivamente por los españoles.

"Dice el sabio Salomón
que el que pega a una mujer
no tiene perdón de Dios,
si no le pega otra vez"

Cancionero popular español

La copla viene de los tiempos de los Reyes Católicos. Aquéllas fueron épocas de terrible represión política y religiosa. La religión reglaba cada momento de la vida, sobre todo de las mujeres, a las que se tenían en encierro para que fuesen virtuosas y castas, sin ninguna mancha en su reputación. De aquellas épocas nació la idea que se llevó a la práctica: "una mujer honesta sólo debía salir de su casa tres veces en la vida: para que la cristianaran, para que la casaran y para llevarla a enterrar".

Los padres tenían derecho de vida y muerte sobre sus hijos y a las jóvenes se les imponía el esposo elegido por los padres. De no estar conforme, se la enviaba al convento. La mayor parte de las veces, era mejor destino esa reclusión que el casarse con un marido detestable.

El hombre era quien administraba los bienes de su esposa, así fueran de herencia propia. La mujer era considerada un ser inferior. También el hombre podía repudiar a su mujer si no le daba hijos, en especial, varones.

La mujer vino a emanciparse luego de las dos guerras mundiales, cuando obligados por las circunstancias, ellas reemplazaron al hombre en múltiples actividades.

El 8 de marzo de 1908, ciento veintinueve obreras de una fábrica textil en Nueva York que se encontraban en huelga en reclamo de mejores salarios y ocho horas de trabajo, fueron quemadas vivas en un incendio provocado por su empresario. Creyó que podría reducir a cenizas sus demandas. Pero no fue así. Desde entonces se las recuerda y ese día ha sido proclamado "Día de la mujer".

Sobre los derechos de las mujeres en la Revolución Francesa

¿Por qué las personas expuestas al embarazo y a indisposiciones pasajeras no pueden ejercer derechos de los que nadie soñaría siquiera en despojar a hombres que padecen gota cada invierno o se resfrían fácilmente?

Marqués de Condorcet (1743 - 1794)

La discriminación y violación sistemática de los derechos de las mujeres

Una gran cantidad de países recogen en sus Constituciones el principio de igualdad de derechos entre mujeres y hombres, por lo que se dice que no existen normas discriminatorias; sin embargo, cuando se hace un análisis integral de los sistemas jurídicos, queda claramente evidenciado que existe igualdad en teoría y desigualdad en la práctica, por lo que la igualdad sigue siendo una quimera para la gran mayoría de las mujeres del mundo.

A nivel internacional, la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, constituye el instrumento jurídico que de manera universal protege los derechos de hombres y mujeres, principios que recogen la mayor parte de las Constituciones de los países, así como otros convenios internacionales, sin embargo, en la realidad se produce una gran cantidad de actos violatorios a los derechos humanos de la mujer, como son:

Principales actos violatorios a los derechos humanos de las mujeres

1. Violaciones al derecho a la integridad personal:

- La violencia física, psíquica, sexual y económica, que acontece en las relaciones de pareja y en la familia, que en la mayoría de los casos terminan en homicidio, suicidio o feminicidio.
- El abuso sexual y el estupro, especialmente los incestuosos.
- La violencia sexual a nivel de la comunidad en general, incluidas las violaciones, los abusos sexuales, el hostigamiento e intimidación sexuales en el trabajo, en instituciones educativas, en la administración de justicia y en otros ámbitos.
- La prostitución forzada y el tráfico y la esclavitud de niñas y mujeres.
- El asesinato de mujeres, especialmente los practicados por maridos, ex-maridos, convivientes y enamorados.
- Las mutilaciones genitales de que son objeto millares de mujeres en el mundo, por razones religiosas sin fundamento alguno.
- La utilización de la violación sistemática de la mujer como arma de guerra en los conflictos armados.
- La esterilización forzada, el aborto forzado, la utilización coercitiva o forzada de anticonceptivos, el infanticidio de niñas y la determinación prenatal del sexo.
- La impunidad de los agresores y las absoluciones fundamentadas en conceptos legitimadores de la opresión de la mujer por parte del hombre. Un hecho relevante, es que no obstante la mujer es víctima de la violencia en el hogar, en el trabajo, en la sociedad, es también la principal promotora de la paz

2. Violación al derecho a la libertad:

- Violaciones a la libertad del desarrollo de la personalidad, pues desde el nacimiento, las mujeres son limitadas en su desarrollo en todos los ámbitos, a través de una influencia cultural que estipula la dependencia, subordinación y discriminación, así como el pleno ejercicio de sus derechos como personas.
- Violaciones a la libertad de expresión, conciencia, religión, reunión, asociación y movilización, pues se espera que la mujer subordine su pensamiento y sus acciones a los del hombre, sea éste su padre, esposo, amante, hermano, hijo.
- Violaciones a la libertad del movimiento fuera del matrimonio, cuando el esposo o compañero no permite a la mujer que trabaje, estudie o salga sin su autorización.
- Control de la sexualidad y del cuerpo de la mujer. En muchos países, las mujeres no pueden decidir sobre el número de hijos, ni el momento en que desea tenerlos o no, y en muchos casos, requieren para esterilizarse autorización del compañero o esposo, y si es soltera se le niega el derecho a esterilizarse, no obstante, el hombre sí puede hacerse una vasectomía en cualquier momento y sin autorización de la mujer. El resultado de todas estas violaciones es que se limitan las oportunidades de desarrollo de la mujer y además se pone en peligro su vida.

3. Violaciones al derecho de igualdad:

- Se producen violaciones en el acceso al sistema judicial y a la administración de justicia, especialmente en los casos de violación, abuso sexual y violencia intrafamiliar, donde los procedimientos son inadecuados y hay un gran desconocimiento del manejo de este tipo de situaciones por parte de los funcionarios/as y en la mayoría de los casos, las víctimas resultan victimarias, al ser cuestionadas y consideradas culpables de la violencia ejercida en su contra.
- Se viola el derecho a la igualdad cuando se niega o se limita el acceso de la mujer a la toma de decisiones y al poder político en igualdad de derechos y oportunidades con el hombre
- Se viola el derecho a la igualdad cuando se da un trato desigual o discriminatorio en la legislación o en los tribunales de justicia.

Si todo lo descrito anteriormente no es discriminación y no es violación a los derechos humanos de las mujeres, ¿cómo se le puede llamar?

De allí pues surge la necesidad de trabajar en una reformulación de la legislación, dando énfasis en los derechos humanos de las mujeres, elaborando y promulgando nuevas leyes no sólo en el ámbito penal.

A propósito de los estereotipos

Mi amiga la piedra

Juego en el aula

La maestra o el profesor traerá una bolsa con piedras corrientes en un número igual al de los alumnos. También pueden ser papas o algún otro objeto común y parejo.

Para comenzar la clase, sin ningún preámbulo, les preguntará a los chicos qué rasgos y cualidades tienen. Anotará en la pizarra los adjetivos que sean más nombrados y comunes.

Se repartirá a cada chico una piedra y se les pedirá que se hagan amigos de ella. Algunos alumnos presentarán a su nieva amiga a la clase. Dirán su nombre, qué edad puede tener, qué color, o qué característica; cómo adquirió esa forma; si está triste o contenta.

Escribirá a su amiga una canción, una poesía o una frase.

Imaginará el paisaje de donde viene. Dibujará.

Se podrá pintar a la piedra ojos, boca, rulos, en fin, cualquier seña que la haga más bonita o más pintoresca.

Al otro día todas las piedras serán vueltas a la bolsa, se confundirán todas, para luego buscar cada uno a su amiga.

Diálogo sobre la experiencia

¿Pude encontrar a mi amiga?

¿Qué puedo decir de las piedras que antes no sabía?

¿Qué relación hay entre estas piedras y los estereotipos?

¿Qué pasó cuando reconocí a "mi amiga"?

Conclusión: No hay que prejuzgar a partir de los estereotipos.

Tomado de: Desarrollo de una idea de "ABC: La enseñanza de los derechos humanos"

Que las mujeres manejen el mundo

"La hegemonía masculina ha malbaratado una oportunidad de diez mil años", señaló Gabriel García Márquez en un escrito que elaboró especialmente para la revista *Time*.

El Premio Nobel colombiano agregó que "la humanidad está condenada a desaparecer en el siglo XXI por la degradación del medio ambiente".

Time solicitó a veinte intelectuales óGabo fue el único latinoamericanoó que dijeran cuál sería una buena idea para el siglo XXI con el objeto de incluirlas en una edición especial.

El siguiente es el texto de Gabriel García Márquez.

Lo único realmente nuevo que podría intentarse para salvar a la humanidad en el siglo XXI es que las mujeres asuman el manejo del mundo. No creo que un sexo sea superior o inferior al otro. Creo que son distintos, con distancias biológicas insalvables, pero la hegemonía masculina ha maltratado una oportunidad de diez mil años.

Alguien dijo: "Si los hombres pudieran embarazarse, el aborto sería un sacramento". Este aforismo genial revela toda una moral, y es esa moral lo que tenemos que invertir. Sería, por primera vez en la historia, una mutación esencial del género humano, que haga prevalecer el sentido común –que los hombres hemos menospreciado y ridiculizado con el nombre de intuición femenina– sobre la razón –que es el comodín con que los hombres hemos legitimado nuestras ideologías, casi todas absurdas y abominables–.

La humanidad está condenada a desaparecer en el siglo XXI por la degradación del medio ambiente. El poder masculino ha demostrado que no podrá impedirlo, por su incapacidad para sobreponerse a sus intereses. Para la mujer, en cambio, la preservación del medio ambiente es una vocación genética. Es apenas un ejemplo. Pero aunque sólo fuera por eso, la inversión de poderes es de vida o muerte.

Gabriel García Márquez. "Que las mujeres manejen el mundo". El Tiempo, domingo 4 de octubre de 1992.

Trabajo en grupo

1. Realizamos una encuesta con la colaboración del profesor o profesora y luego discutimos si la mujer está preparada profesional, económica, psicológicamente para asumir el "manejo del mundo".
2. Publicamos los resultados de la encuesta en un cartel informativo del colegio.

Un monstruo de muchas cabezas: la discriminación

Se suelen establecer comparaciones entre los seres humanos que tienen características distintas a las nuestras, así decimos: las mujeres, los orientales, los ancianos, los negros, los judíos, los rubios, etc. ¡La variedad de individuos es tan amplia! Al referirse a estos grupos de personas que comparten algún rasgo en común se suele generalizar y no hay nada negativo en ello. Pero si intentamos sugerir que uno de los grupos es inferior o mejor que el otro, ya se está discriminando. Al separarlos del resto, los estamos lastimando, los rebajamos en su dignidad humana. Luego viene el segundo paso, el de sentirlos inferiores y de allí a creer que no merecen estar con los presuntamente "superiores" para avasallar sus derechos no hay más que un paso.

Durante muchos siglos la raza blanca sometió a la negra a la esclavitud. Se argumentó que los negros no tenían alma. La conquista de América se realizó con el mismo criterio. Los indios fueron considerados "salvajes" e "idólatras". Con la excusa de cristianizarlos se los redujo a servidumbre, a la esclavitud y a ser parias en su propia tierra.

Siempre, para invadir, para explotar y dominar se argumentaron supuestas superioridades raciales. La Alemania nazi invadió países lindantes para apropiarse de las riquezas de sus vecinos. Se decían pertenecer a la raza aria, la superior. Aún en la actualidad hay naciones que argumentan y practican el *apartheid* y la limpieza étnica.

A veces la discriminación se hace inconscientemente, la internalizamos sin saber ni querer. Por lo general no es tan extrema como para que se justifique el genocidio o la represión violenta.

Tiene manifestaciones sutiles, muy disimuladas. Nos afloran sin darnos cuenta. Decimos muy sueltos:

"Hicimos cosas de negros"

"Se le salió el indio"

"Ése es un gordinflón"

De esta manera nos hacemos cómplices de la discriminación al usar expresiones que son parte de nuestros prejuicios y estereotipos.

Prejuicio: como su nombre lo indica, es una opinión que se emite anticipadamente, sin tener suficiente información, sin razonar ni fundamentar. Las expresiones son antojadizas y arbitrarias. Son opiniones individuales, sin base. Las hemos escuchado y sin medir las consecuencias las repetimos, y a fuerza de repetirlas, las incorporamos.

Aceptar una religión impuesta, casarnos de blanco, vestir con determinadas marcas, tener automóvil para elevar el estatus, asegurar que la mano dura es símbolo de orden, son prejuicios.

Esteriotipo: es el conjunto de rasgos que caracteriza a un grupo por lo general apartándose de la realidad o mutilándola. Es una especie de caricatura, un clisé generalizado, una cómoda significación.

Ejemplos:

"Los judíos son tacaños"

"Los negros son vagos"

"Las mujeres son chismosas"

"Los gitanos son ladrones".

Todos estos estereotipos son negativos, pero también los hay positivos.

Ejemplos:

"Los franceses son cultos"

"Los argentinos son elegantes"

"Los hombres son fuertes"

"Los chinos son pacientes"

"Los italianos son artistas".

Los estereotipos se fijan de antemano, según la simpatía o el rechazo que le provocan al que opina. Las características o las caricaturas que se marcan en los estereotipos son falsos, la realidad es otra, pero una vez que se acuñó la frase o la definición, es muy difícil cambiarla. Vamos a seguir argumentando: "Los hombres son todos iguales", o "Cuando he visto a uno ya los vi a todos", o "Para muestra basta un botón". Debemos reconocer el derecho de otros a ser como son, sin juzgarlos; que piensen y obren como hayan sido sus tradiciones o sus costumbres, o sus pautas culturales.

Si no hay acciones repudiables, lo demás es cuestión de respeto. La diversidad biológica expresa que el hombre debe adaptarse a distintas formas de existencia que se presentan a lo largo de la historia.

Adaptación y tolerancia,
he aquí la sabiduría.

Racismo

"Aún en nuestros días, los noticiarios televisivos traen sangrientas luchas raciales y religiosas. Pueblos enteros son arrojados a los caminos, muertos de hambre y necesidades para huir de una muerte atroz. Se esgrime la pureza racial o las purgas políticas. Países enteros han sucumbido por invasión de otros", ha escrito Eduardo Galeano sobre el tema. "Además el racismo nos impide conocer o reconocer ciertos valores fundamentales que las culturas despreciadas han podido milagrosamente perpetuar y que en ellas encarnan todavía, mal que bien, a pesar de los siglos de persecución, humillación y degradación".

"Los dioses negros tuvieron que disfrazarse de santos blancos para sobrevivir y ayudar a sobrevivir a los millones de hombres y mujeres violentamente arrancados de África y vendidos como cosas. Ogum, dios del hierro, se hizo pasar por San Jorge o San Antonio o San Miguel, y Shangó con todos sus truenos y sus fuegos se convirtió en Santa Bárbara. Obatalá fue Jesucristo y Oshuún, la divinidad de las aguas dulces, fue la virgen de la Candelaria".

E. Galeano. Ser como ellos

Carta abierta de una amiga «de color»

Querida amiga blanca:
Cuando yo nací, nací negra. Era un montonsito de charol.
Cuando llegué a niña, fui una negrita.
Cuando paseo por la playa: ahí pasa la negra.
Si tengo miedo sigo siendo una negra retinta.
Si me enfermo, se me acentúa el negro.
El día que me muera, se murió la negra.

En cambio, vos, amiga blanca,
Cuando naciste eras rosada.
Cuando niña te pusiste blanca.
Cuando vas a la playa te ponés roja.
Cuando tenés frío te quedás azul.
Si te agarrás un susto, te ponés amarilla.
Si se te rebela el hígado te ponés verde.
Cuando te mueras, te pondrás gris.
¿Y vos me decías que yo pertenezco a la «gente de color»?

Niños africanos fueron agredidos por neonazis

Berlín (EFE). Dos niños procedentes del Congo y Kenia fueron insultados y agredidos por un grupo de jóvenes neonazis borrachos en Postdam, en los alrededores de Berlín, informaron ayer fuentes policiales.

Los agredidos, de 13 y 14 años e hijos de solicitantes de asilo en Alemania, viajaban en el tren urbano a última hora de la tarde del martes, cuando un grupo de cinco jóvenes se les acercó gritando: «negros de porquería, ¿qué quieren aquí?».

Dos de los agresores comenzaron a dar puñetazos y patadas a los niños africanos, que fueron protegidos por parte de los viajeros del vagón.

Alertado de la situación, el conductor intervino inmediatamente tras avisar a la policía y resultó herido leve en la pelea, al igual que el niño de 13 años.

La policía detuvo a dos de los agresores, de 21 y 22 años, que presentaban síntomas de estar bajo los efectos del alcohol.

Lectura y comentario

«Un negro desnudo en medio de la nieve es un blanco perfecto».

Discriminando a los «diferentes», a veces fueron genios.

Galileo, Tomás Moro

La oveja negra

En un lejano país existió hace muchos años una oveja negra. Fue fusilada.

Un siglo después, el rebaño arrepentido, le levantó una estatua ecuestre que quedó muy bien en el parque.

Así, en lo sucesivo, cada vez que aparecían ovejas negras, eran rápidamente pasadas por las armas para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes pudieran ejercitarse también en la escultura.

Augusto Monterroso (*)

* El autor es guatemalteco, pero reside en México. Su obra, rebosante de malicia e ironía, crítica y valiente contra los gobiernos dictatoriales de su país, ha hecho que debiera guardar distancia. Es lectura para gozar y pensar.

De Gabriel García Márquez

Anímate a cerrar este trozo de El cataclismo de Damocles con un pensamiento esperanzado.

Un gran novelista de nuestro tiempo se preguntó alguna vez si la tierra no será el infierno de otros planetas. Tal vez sea mucho menos: una aldea sin memoria dejada en la mano de los dioses en el último suburbio de la gran patria universal. Pero la sospecha creciente de que es el único sitio del sistema solar donde se ha dado la prodigiosa aventura de la vida, nos arrastra sin piedad a la conclusión descorazonadora: la carrera de las armas va en sentido inverso a la inteligencia. Y no sólo de la inteligencia humana sino de la inteligencia misma de la naturaleza cuya finalidad escapa inclusive a la clarividencia de la poesía.

Desde la aparición de la vida visible en la tierra debieron transcurrir trescientos ochenta millones de años para que una mariposa aprendiera a volar, otros ciento ochenta millones de años para fabricar una rosa, sin otro compromiso que el de ser hermosa, y cuatro eras geológicas para que los seres humanos, a diferencia del abuelo pitecantropo, fueran capaces de cantar mejor que los pájaros y de morirse de amor. No es nada honroso para el talento humano en la edad de oro de la ciencia, haber concebido el modo en que en un proceso multimilenario tan dispendioso y colosal, pueda regresar a la nada de donde vino por el arte simple de oprimir un botón.

Investigación

Aporta datos sobre Gabriel García Márquez.

1. ¿Con qué idea asocias a Damocles?
2. ¿Por qué se supone que la tierra puede ser el infierno de los otros planetas?
3. ¿Cuándo aprendieron a volar las mariposas?
4. ¿Cuántos años llevó para perfeccionar una rosa?
5. ¿Por qué este derroche de tiempo?
6. ¿Qué es la evolución?
7. ¿Por qué la idea de apretar un botón?
8. ¿Cómo se llama también al «fin del mundo»?

Ahora sí, que venga la idea para el broche final.

Testamento

Me gustaría que alguien
contase, en el día de mi
muerte, que Martín Luther King
trató de servir en el
servicio de su prójimo.

Me gustaría que alguien
dijera aquel día que Martin
Luther King trató de amar
a alguien.

En ese día quiero que podáis decir
que traté de ser justo
y que quise caminar junto
a los que estaban en justicia,
que puse mi empeño en dar de
comer al hambriento,
que siempre traté de vestir
al desnudo. Quiero que digáis,
ese día, que dediqué mi vida
a visitar a los que sufren
en las cárceles. Y quiero
que digáis que intenté amar
y servir a los hombres.

Sí, y, si queréis, decid también
que fui heraldo. Decid que fui
un heraldo de la justicia. Decid
que fui un heraldo de la paz.
Que fui un heraldo de la equidad.

Y todas las otras cosas
superficiales no tendrán
importancia.

No tendré dinero para dejar
cuando me vaya. No dejaré
tampoco comodidades y lujos
de la vida. Todo lo que quiero
dejar a mi partida es una
vida de entrega.

Y eso es lo que os tengo que
decir. Si alguien pude ayudar,
al encontrarnos a lo largo del
sendero, si a alguien pude
hacerle ver que había escogido
el mal camino, entonces mi
vida, no habrá sido en vano.

Si consigo cumplir mis deberes
tal como debe cumplirlos un
cristiano, si consigo llevar la
salvación al mundo, si consigo
difundir el mensaje que enseñó
el Maestro, entonces mi vida
no habrá sido en vano.

Martin Luther King