



Fotografía: Brenda Navarrete.

Educación en derechos humanos Sujetos y coordenadas

Luis Humberto Jiménez Alvarado

Maestría en Educación en Derechos Humanos, CREFAL | Pátzcuaro, México
lhjimenez@crefal.edu.mx

La libertad no necesita alas,
lo que necesita es echar raíces
Octavio Paz

Justo antes de venir a trabajar de tiempo completo al CREFAL colaboré en el CEDI (Centro de Desarrollo Integral Arboledas, AC), una escuela de avanzada en Guadalajara. Como contábamos con el apoyo institucional, comenzamos a movilizar la perspectiva de trabajo en las asignaturas de Historia a nivel preparatoria olvidándonos un poco de la historia

“acartonada”, tan recurrente en los libros de texto. Nos alejamos de esa visión totalizante, al tiempo que reducida, donde los grandes líderes tienen como condición privativa la transformación de la realidad social. A esta perspectiva de relato histórico —a nuestro modo de ver equivocada—, la nombramos como *hobbessiana*: ésta supone una suerte de

“contrato social” implícito donde los sujetos pierden su voluntad a favor de las decisiones de los líderes (concepto por demás odioso). Se deja de ser *sujeto* para convertirse en *individuo*, y como consecuencia se deja de pertenecer a una *comunidad* con problemas comunes para afianzar la entelequia política de las naciones modernas y legitimar el privilegio de los poderosos.

Nuestra propuesta fue que los jóvenes preparatorianos visualizaran un problema (o un conjunto de problemas) de *su* tiempo, algo que realmente les preocupara; que partieran de dicha “problematicidad” para que en conjunto construyeran sus relatos históricos y *sus* propias lecturas de *sus* realidades concretas. El ejercicio consistió en configurar paralelamente el relato de las dos perspectivas: la hobbesiana (totalizante y reduccionista) y la que parte de ellos como sujetos históricos. El eje integrador fue la lucha histórica por los derechos. El ejercicio tuvo resultados valiosísimos. Nunca aprendí tanto de historia. Es por ello que en estas líneas me he propuesto replicar este contraste entre la visión hobbesiana y la que parte de las experiencias de los sujetos históricos para dar cuenta de las coordenadas y de los sujetos en la educación en derechos humanos.

La hobbesiana

A 65 años de la DUDH (Declaración Universal de los Derechos Humanos), estamos muy lejos de hacer efectivo ese documento. Casi de manera inmediata de hacerse pública, esta Declaración comenzó a recibir una serie de ataques, al tiempo que sus detractores se fueron constituyendo en un grupo cada vez más numeroso. A pesar de ello, sin embargo, no podemos más que reconocer su influencia en la omnipresencia del tema de los derechos humanos y sus derivaciones en el debate internacional, como puede constatar en documentos como el *Pacto internacional de derechos civiles y políticos* (y su *Protocolo facultativo...*), el *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales*, la *Declaración y programa de acción de Viena*, y demás textos complementarios.

La historia del debate alrededor de los derechos humanos bajo la “tradición hobbesiana” enfrenta dos posturas más o menos claras: por un lado están los “fundacionalistas”, los cuales tienen la certeza de que redactando declaraciones y realizando convenciones lograremos como sociedad trazar los parámetros de conducta internacional que se requieren para proteger a los grupos que están en situación de vulnerabilidad frente al ejercicio violatorio del poder por parte de quienes lo detentan. Por el otro lado están los llamados peyorativamente “posmodernos”, que —con razón— califican dichos documentos como productos de una cultura eurocentrista, que encumbra valores judeocristianos y de modernidad capitalista pero que no toca las realidades de una población que sobrevive al margen del llamado “desarrollo”. Las evidencias históricas que sostienen esta afirmación son contundentes: aquellas naciones o grupos hegemónicos que abanderan los derechos humanos, violan sistemáticamente la dignidad de los pueblos y encuentran la forma de oscurecer y maquillar sus intervenciones en las formas de organización política locales.

Tras la caída del Muro de Berlín (1989), así como del bloque comunista en el Este de Europa, el tema de los derechos humanos tomó nuevos bríos, en tanto que se consideraba necesario, para el nuevo concierto hegemónico internacional, poner nuevas reglas de convivencia. Sin embargo, la historia reciente —aun en la tradición de relatos hobbesianos— nos muestra que basta con que los “poderosos” tengan un interés para que se generen los enemigos: al término de la guerra fría y la polarización del planeta en dos proyectos contrapuestos, Estados Unidos y sus aliados encontraron nuevos enemigos que justifican la permanencia de la política del miedo y la persecución. Una política que ha hecho estragos en todo el mundo. Es por ello que, ante los nuevos escenarios, el tema de los derechos humanos sigue siendo de primera importancia.

En el caso latinoamericano, conforme fueron avanzando los años ochenta dio la impresión de que comenzaba una nueva era democrática, esto gracias

al “borramiento” paulatino de las dictaduras. Cada nación, a su propio ritmo, fue declarando su entrada a una modernidad democrática. Un porcentaje significativo de los países latinoamericanos enfrentaron los nuevos tiempos desgastando aquello que consideraban como el factor que había propiciado su atraso en el contexto internacional: el Estado. La palabra populismo fue la favorita para atacar a los adversarios de partido. El reformismo latinoamericano buscó competir con los mercados internacionales, es decir, miró hacia fuera. Y lo mismo hizo, en consecuencia, la política educativa: las soluciones al “rezago” educativo tienen como fuente de contenido político las “recomendaciones”, vale decir, las exigencias de los organismos internacionales.

Ahora bien, en todo lo anterior, ¿qué lugar ocupan los derechos humanos en México y su artículo 26, el derecho a la educación? Por presión internacional, por conciencia o por atino, los gobiernos latinoamericanos han modificado los marcos normativos y legales. Algunos, como el caso mexicano, han reformado su constitución (2011). Paralelo a esto, otros países han transformado los currículos imprimiéndoles una perspectiva en derechos humanos. Asimismo, se han creado instituciones que pretenden asegurar el derecho a la educación. No obstante, toda esta instrumentación ha tenido el mismo destino que los marcos generales, las declaraciones y convenciones internacionales en materia de derechos humanos: el problema es que en esta lectura de realidad están ausentes los sujetos y sus necesidades concretas.

Además pasa un fenómeno cada vez más recurrente en la forma en que los gobiernos resuelven el tema de los derechos humanos: se redactan documentos y se firman, como si toda la realidad problemática pudiera ser trasladada a esos objetos escriturísticos; y al hacerlo, toda la voluntad política se vierte ahí, y no se vuelve a tratar el asunto.

Bajo esta perspectiva, decididamente yo me abrazaría con los detractores del paradigma de los derechos humanos, pero considero inútil negar que la “gente de a pie” comenzó a apropiarse del discurso y del debate sobre los derechos humanos... y lo que siguió.

Expandiéndose casi como la humedad, muchas asociaciones civiles y otros grupos han ido arrebatando a los “poderosos” las palabras y sus significados. Sin darse cuenta sus dedos firmadores han abierto la lucha, la exigibilidad, la difusión y promoción de los derechos humanos, socializando así su contenido, agregando los derechos de los pueblos y los de la tierra, y lo que falta... Este es el motivo que nos urge a cambiar perspectivas, a dar un giro en los niveles de observación, no totalizantes. A olvidarnos de los “universalismos” huecos y emprender la búsqueda de prácticas pertinentes, enraizadas en la tierra. La educación en derechos humanos es quizá el corolario de esta penetración de las personas en la cultura de los derechos humanos; por eso afirmamos que si bien son útiles las normativas, es importante cambiar las condiciones subjetivas que permitan a los sujetos históricos establecer y dar semántica a derechos pertinentes, *en y para sí*.

Las preguntas para nosotros son, en este mismo orden de ideas, ¿cuáles son las prácticas autoritarias que forman parte de nuestra subjetividad, al punto de impedirnos el ejercicio de los derechos humanos en nuestra vida, para luego poder defenderlos? ¿Cuáles son, desde la perspectiva educativa, los nudos de abordaje que permiten resolver esta tensión entre los poderes y los sujetos? Nuestro diagnóstico del presente, heredero de estas discusiones, confluye en torno a los estrechos márgenes de la libertad en sistemas opresivos, pero también en las sociedades aparentemente abiertas. No es casual que los estudios sobre el poder —como es el caso de Foucault— provengan de sociedades supuestamente libres.

Entre las muchas manifestaciones de esta situación se encuentra la imposición del individualismo cuando éste impide la constitución de lo gregario —como lo expresa la crisis de los vínculos afectivos—, y la pérdida de confianza del ser humano sobre sí mismo como protagonista del presente —expresada en la apatía y la desafección política—. En este sentido, el diagnóstico desde la educación de la pérdida de derechos se manifiesta en la reducción del individuo.



Fotografía: Brenda Navarrete.

Coordenadas de la educación en derechos humanos desde los sujetos

Cada defensor y educador en derechos humanos conoce su vínculo con los derechos, así como el momento en que éste empezó a marcar su vida. Así también las sociedades se encuentran marcadas por acontecimientos o periodos históricos que abren heridas, y con éstas deviene la contraparte: experiencias que marcan caminos y fijan coordenadas de acción.

Existen muchas necesidades y formas de incorporar los derechos humanos en la educación. En las últimas décadas, de acuerdo a cada situación,

la educación en derechos humanos fue adquiriendo diversos rostros, por ejemplo, como ejercicios de memoria frente a las negaciones oficiales, o como enseñanza de los derechos humanos para su defensa, hasta su consolidación y momento actual como proyecto. La acumulación de experiencias fue acercando a la educación en derechos humanos a las formas alternativas de enseñar, a partir de una visión más compleja de las personas, incorporando las críticas a los currículos, incluyendo la categoría de currículum oculto y claves filosóficas como la de la alteridad, etcétera. El territorio sobre el que cabalgan hoy los

educadores en derechos humanos es rico en prácticas y propuestas.

El artículo de José Sotelo Marbán, “Hagamos *matria*”, es un lindo ejemplo de lo potente que puede ser descolonizarnos de las visiones totalizantes, entelequias espacio temporales que tienden a ocultar los problemas de la comunidad como problemas *históricos*. La historia “patria”, la historia oficial, ha procurado dar sentido e historicidad sólo a las acciones y vicisitudes de la “clase política”, o a aquellas observadas sólo por ésta. La gente común aparece únicamente si es multitud. Romper con esa visión de la historia, en tanto pasado, significa también romper con ésta como forma equivocada de mirar la realidad. La propuesta es mirarnos en nuestra condición histórica, en tanto sujetos que vivimos en una sociedad moviediza históricamente, cuyos problemas nos afectan a todos y que también se mueven de manera compleja. Hay que partir de reconocer problemas comunes: *yo estoy en estas coordenadas temporales y espaciales, mis semejantes conmigo*. Construir historia es transformarla. El paradigma de cultura de derechos humanos que promovemos desde el CREFAL tiene este principio.

Para ejemplificar el potencial de construcción de sujetos históricos bajo una perspectiva de educación en derechos humanos, retomo la experiencia educativa y el ejercicio de cambio de paradigma en la enseñanza de la historia en el CEDI, la cual coincidió con el inicio de mi relación con la maestría en Educación en Derechos Humanos del CREFAL. En ese momento comencé a ser tutor de la asignatura 1, *Teoría de los Derechos Humanos I*, cuyo diseñador fue José Sotelo. Se trata de una asignatura en la que se busca historizar la conciencia de los derechos humanos. Para ello tomé prestada la experiencia de trabajo con mis alumnos de preparatoria y la puse en práctica con mis estudiantes de la maestría; en este último caso los y las estudiantes encontraron que muchas luchas históricas en favor de los derechos se resignifican en la medida en que los sujetos históricos van movilizandando las relaciones de poder; sin embargo, algunas violaciones perviven no obstante que se establecen acuerdos, leyes e instituciones

que pretenden erradicarlas. Además, en los cambios históricos emergen nuevas desigualdades, estereotipos y discriminaciones. Una vez identificados estos hallazgos, los y las estudiantes concluyeron que la educación debe abonar para preparar sujetos con conciencia histórica, pero no una conciencia petrificada en el pasado y en próceres que poco tienen que ver con ellos, sino una educación que ayude a mirarnos como una comunidad con capacidades de transformación.

Basándonos en estas conclusiones, no es un accidente que la educación en derechos humanos en Latinoamérica haya empezado a caminar desde las asociaciones civiles y organizaciones no gubernamentales, pues éstas suelen trabajar con las necesidades concretas de los sujetos. Además, vale la pena agregar que en el campo educativo, la llamada educación popular generó experiencias propicias para pensar y vivir en una cultura de los derechos humanos.

A más de veinte años de las primeras experiencias, la educación en derechos humanos es un marco idóneo para el trabajo en diversas comunidades de aprendizaje y su labor cercana en favor de una resolución de conflictos no violenta y hacia la paz. Se trata de esfuerzos colectivos que depositan reflexiones teóricas en la búsqueda de resoluciones concretas. En este número de la revista *Decisio* se presenta apenas una pequeña pero significativa muestra de esta riqueza. Un ejemplo es lo que ha trabajado la asociación civil EMAS, que parte del reconocimiento de las mujeres como sujetos concretos desde los “itinerarios de sus cuerpos”, pues es ahí donde se condensan o surgen todos sus derechos humanos. En el enunciado “vivir los derechos”, lo que ellas expresan es su posibilidad de decidir sobre su destino. El trabajo educativo desarrollado con estas mujeres contribuyó a que valoraran su identidad como mujeres de manera distinta frente a los estereotipos y los dispositivos que intentan decidir por ellas.

Además de las mujeres, en Latinoamérica hay otro grupo muy golpeado, a tal extremo que, como sociedad, hemos llegado a naturalizar y exigir su control: los adolescentes. Tradicionalmente la

escuela ha sido un espacio donde se refuerzan las desigualdades y las miradas discriminadoras, pues éstas constituyen una forma de control institucional; incluso vale la pena decir que la escuela es lo más parecido que hay a la cultura carcelaria (fuera de las cárceles). Esta característica se recrudece si los planteles encierran adolescentes. Otra experiencia contenida en este número recupera la escuela como un espacio propicio para cambiar las condiciones subjetivas de los que integran la comunidad escolar.

En estos momentos que se está moviendo en nuestra América la redefinición de lo que tipificamos como educación, concepto vinculado *per se* con uno de los derechos fundamentales enunciados en la DUDH, las voces que parten de las diversas perspectivas de la educación en derechos humanos urgen a repensar el papel de la educación formal en la configuración de sujetos, sus formas de convivencia y las formas en las que resuelven los conflictos. Aquí vale la pena sugerir que hasta ahora la escuela pervive como un espacio de prácticas y de poder que confirma estereotipos; una sociedad que privilegia el individualismo, la visión vertical de autoridad.

¿Cómo dar un giro en esto? Sirve mucho incluir en los currículos el reconocimiento de los derechos humanos, lo mismo que problematizarlos en las aulas y planteles de los diversos niveles educativos; no obstante, esto no basta. Es imprescindible también mirar las condiciones concretas: la disposición de los sujetos da significado a su estar y a la manera como se identifican con su realidad. No basta con nombrar los derechos y quedarnos en una concientización hacia fuera; es importante *vivir una cultura* en y para los derechos humanos. La escuela debe configurar nuevas reglas de convivencia, no limitarse a sus demarcaciones; debe salir a la comunidad, como lo hacen sus usuarios.

Por una tradición reafirmada en los recientes años, el CREFAL tiene como uno de sus principios la educación en derechos humanos en múltiples niveles. Las personas nunca dejan de aprender; por ello es un error dejarse de ocupar y de reflexionar acerca de la forma en que las personas jóvenes y adultas se siguen educando en los ámbitos formales,

informales y no formales. El CREFAL sostiene la necesidad de que las políticas públicas, sobre todo las concernientes al desarrollo social y a la gestión educativa, consideren de manera integral las demandas y necesidades de las comunidades. Hay que tener en cuenta también los entornos virtuales y las tecnologías de comunicación, y reposicionar una educación de personas jóvenes y adultas transformadora como una de las herramientas más potentes de cambio social, hacia mejores condiciones de vida de todos y todas. Debemos también aprender de las experiencias de pedagogías emergentes, como la pedagogía comunitaria. En todo caso, se trata de sostener que el punto de partida son las necesidades de los sujetos y de las comunidades.

Toda historia de un sujeto, por mínima que parezca, es pertinente puesto que da cuenta de todos nosotros. Suele pasar que la mayoría de las historias no cuentan con un principio claro, no existe un momento fundacional, sino que cuando acordamos estamos inmersos en una serie de experiencias que se entrecruzan y, al mismo tiempo, somos parte también de otras historias. De ahí que sea tan pertinente realizar una lectura de las coordenadas y del reconocimiento de los sujetos de la educación en derechos humanos, siempre y cuando nos asumamos en un problema *propio*, al tiempo que *común*. Educar en derechos humanos no supone acartonar o entender lo humano como un término o realidad dada, como un tercero; lo humano es una construcción que debe partir de los sujetos y sus necesidades concretas, su historicidad y su potencia.

Video sugerido

Sugerimos consultar el video de la entrevista que se le hizo al Dr. José Sotelo Marbán con motivo de la apertura del programa de maestría en Educación en Derechos Humanos del CREFAL.

http://www.youtube.com/watch?v=HWokGoBIX_c