

# *Decisio*

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

32

MAYO  
AGOSTO  
2012



**EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS**



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL  
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS  
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

## Colabore con *Decisio*



*Decisio* disemina saberes concretos y significativos para la toma de decisiones y la acción en la educación de personas jóvenes y adultas. Los saberes deben ser presentados de manera que se facilite su transferencia a la esfera del saber hacer. Dichos saberes pueden provenir de la investigación educativa o de la experiencia acumulada en proyectos de desarrollo.

*Decisio* publica tanto números temáticos como números de contenido general. Además de los artículos regulares aparece, al principio, un artículo más largo que invita a profundizar y problematizar sobre un tema. También se encuentran diálogos, testimonios, reseñas bibliográficas, noticias y otras informaciones de interés. *Decisio* no es una revista dedicada a revisar planteamientos teóricos o metodológicos *in extenso* ni publica revisiones bibliográficas sobre un tema.

Los trabajos que se consideren para publicación en *Decisio* serán breves, precisos, claros y relevantes. Cada trabajo no tendrá más de cuatro páginas impresas (cinco páginas en el original enviado por correo electrónico, con alrededor de 2,500 palabras en total, escrito en fuente Times New Roman de 12 puntos). Se evitarán las notas a pie de página y referencias bibliográficas en el texto; las menciones a autores y obras deben ser mínimas, si acaso su inclusión en el texto se considera indispensable.

Se sugiere que cada trabajo esté organizado en cinco secciones:

- **Introducción:** deberá proveer en dos o tres párrafos un planteamiento claro y conciso del problema de que se trate y del contexto en que se trabajó.
- **Actividades:** relatará de manera ajustada los métodos y/o procedimientos empleados y las actividades realizadas.
- **Resultados:** presentará brevemente los logros obtenidos así como la discusión de los mismos a la luz de otros aportes y de los factores contextuales que entraron en juego.
- **Recomendaciones para la acción:** serán redactadas en forma de una lista numerada de sugerencias concretas útiles para la toma de decisiones y la acción.
- **Lecturas sugeridas:** incluirá el mínimo indispensable de las lecturas, de ser posible en español, que a un práctico de la educación le resultaría necesario o conveniente hacer, las que le permitan profundizar en el tema si así lo desea y que avalen lo que se afirme en el trabajo respectivo. En todos los casos se procurará proporcionar al lector las indicaciones necesarias para conseguir tales lecturas (correos electrónicos, páginas web, etc.).

Todas las secciones son fundamentales, pero las consideraciones contextuales en la **Introducción** y la discusión de los **Resultados** son de crucial importancia para que los lectores adapten, modifiquen o decidan no utilizar los aportes del trabajo de que se trate.

*Decisio* desfavorece la simple adopción o copiado mecánico de soluciones de un contexto a otro sin el necesario análisis crítico.

Los trabajos deberán enviarse con un resumen y una semblanza biográfica del autor o autores, cada uno en aproximadamente 100 palabras. Todos los materiales publicados en *Decisio* pueden ser reproducidos de la manera que más convenga a los usuarios, citando la fuente.







Eulalia Nieto  
(Ambato, Ecuador, 1949-)

*Réquiem por África III*, 1998  
Aguafuerte/aguatinta en placa de zinc, 7.5 x 7.5 cm.  
© Eulalia Nieto. Reproducción autorizada por la artista.

Eulalia Nieto es licenciada en Artes Plásticas, con especialidad en pintura y grabado en la Universidad Central de Quito. Ha realizado siete exposiciones, entre individuales y colectivas. Su obra se desarrolla principalmente en pequeño formato y mini estampa, por ser éste el que mejor se adapta a su peregrinar por América Latina, y porque cada obra le plantea un reto de síntesis que ella abraza y resuelve. Su trabajo en series por tema le permite expresar su sentir en torno a distintas preocupaciones a lo largo del tiempo: La vida breve, El tiempo, el amor y la muerte, Diario de viaje y Las piedras que camino son algunas de ellas.

La obra que se presenta en la portada forma parte de la serie *Réquiem por África*, expresión del dolor de la artista por la guerra civil de Ruanda de los años noventa y la indiferencia internacional frente al abanico de tragedias humanas de ese continente.

# Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

**Educación en derechos humanos** | Editores invitados: Pablo M. Tasso y Luis Humberto Jiménez Alvarado

- 2 Carta de la Dirección General
- 3 Educación en derechos humanos  
Sujetos y coordenadas  
*Luis Humberto Jiménez Alvarado* | México
- 9 Algunos principios pedagógicos orientadores de la educación en derechos humanos  
*Abraham Magendzo K.* | Chile
- 14 "Adolescer: de esto se habla ahora"  
Un proyecto de formación y educación en derechos humanos  
*Denise Quaresma da Silva y Cleber Gibbon Ratto* | Brasil
- 19 Hacia una educación transformadora  
La asignatura *Sujeto, realidad y transformación social* de la Maestría en Educación en Derechos Humanos del CREFAL  
*Pablo M. Tasso* | México
- 23 La vivencia de los derechos humanos, algo más que su mero ejercicio  
Las escuelas de promotoras del Equipo Mujeres en Acción Solidaria, México  
*Noelia Verona Martel* | España
- 28 La persona educadora de paz y derechos humanos  
*Sinú Romo* | México
- 35 Hagamos *matría*  
*José Sotelo Marbán* | México
- 40 Pensar la educación con personas jóvenes y adultas como un derecho humano  
*Carlos Vargas Tamez* | País Vasco
- 47 Las conferencias y los encuentros internacionales promovidos por la UNESCO y su relación con la educación de adultos y los derechos humanos (1990-2000)  
*Eduardo Jorge Lopes da Silva* | Brasil
- 53 Abstracts
- 57 Testimonios  
Una sombra en el laberinto  
El *bullying* desde la mirada del teatro educativo  
*Gerardo Garza Garza*  
*María Leticia Galván Silva*
- 63 Acerca de los autores
- 65 Reseñas bibliográficas
- 67 ¿Ahora qué?

**Directora General del CREFAL**

MERCEDES CALDERÓN GARCÍA

**Editor fundador**

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ†

**Editora general**

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS

**Editores invitados**

PABLO M. TASSO Y LUIS HUMBERTO JIMÉNEZ

**Diseño original**

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

**Diseño de portada e interiores**

EUGENIA NAYELLI VALENCIA HERREJÓN

**Diseño de la versión digital**

ARIADNA IVON CHÁVEZ CALDERÓN

ARIEL DA SILVA PARREIRA

**Fotografía**

BRENDA VALENCIA NAVARRETE

**Consejo editorial**

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Sylvia Schmelkes

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, MÉXICO

Ana Deltoro

CONSULTORA INDEPENDIENTE, MÉXICO

Nélida Céspedes

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

DE AMÉRICA LATINA

Jorge Osorio

CONSULTOR INDEPENDIENTE

Iván Barreto Gelles

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

**Oficinas editoriales**

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525,

COL.REVOLUCIÓN C.P. 61609,

TEL.: (52) 434 34 2 81 39

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

VERSIÓN DIGITAL: <http://decisio.crefal.edu.mx>

cfernandez@crefal.edu.mx

**Ventas**

LIBRERÍA LA ESTACIÓN

(52) 434 342 8167

mtapia@crefal.edu.mx

Precio por ejemplar: \$ 60.00, US \$ 5.00

[www.crefal.edu.mx](http://www.crefal.edu.mx)

*Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, número 32, mayo-agosto 2012. Publicación cuatrimestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL, Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán, México, CP 61609. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2009-083113580900-102. ISSN 1665-7446. Licitud de título No. 12153; licitud de contenido No. 8806, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Tiraje: 750 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor.

Impreso en México

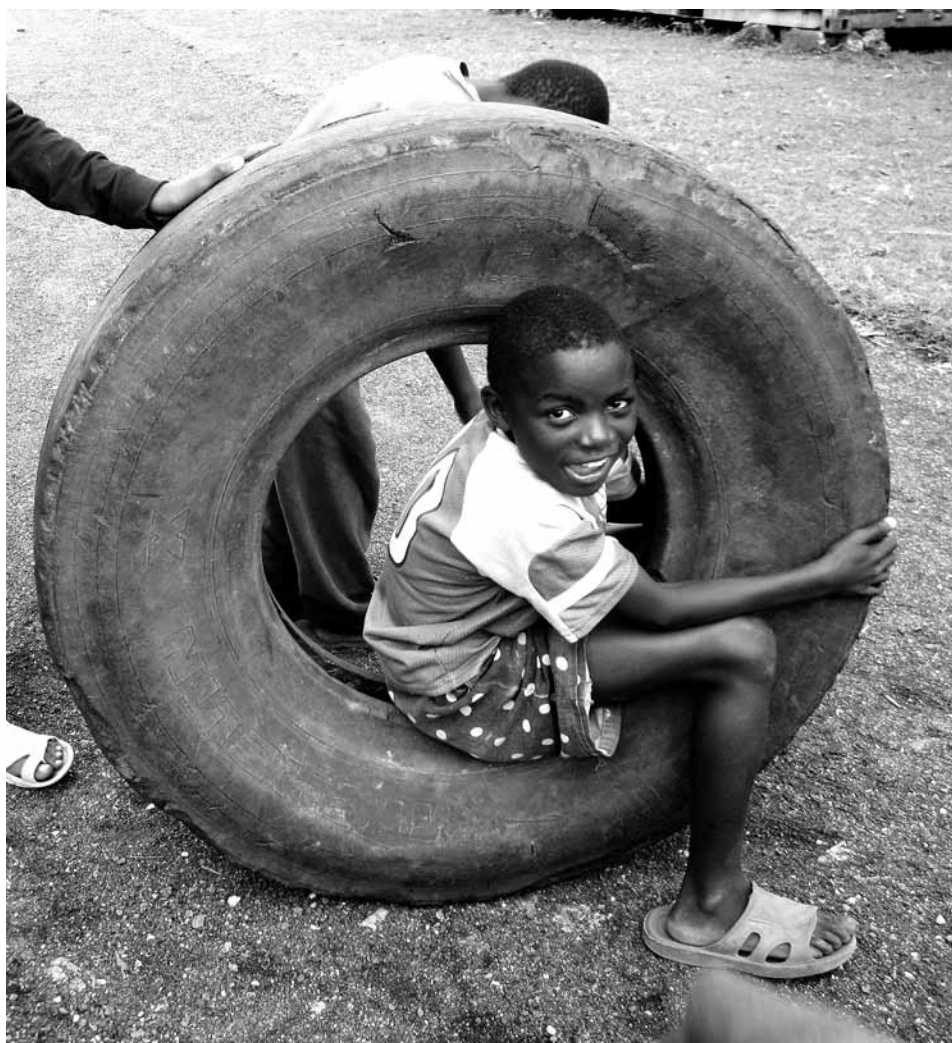
## Carta de la Dirección General del CREFAL

La educación en derechos humanos, tema al cual dedicamos este número de la revista, es actualmente una de las grandes prioridades impulsadas por múltiples organismos internacionales, actores de la sociedad civil y gobiernos en la esfera mundial, a partir de diversas experiencias y visiones que han fortalecido su perspectiva como un aspecto esencial de la condición humana.

Los artículos aquí incorporados corresponden a algunas de esas experiencias y visiones que han dotado de gran relevancia al tema desde la visión chilena, argentina, brasileña y mexicana, entre otras, pero sobre todo, como profundos conocedores del tema y de sus implicaciones, los autores que escriben en este número nos aportan sus reflexiones en cuanto a tópicos relevantes que van desde la gestación de una visión de derechos humanos en la región latinoamericana, y las diversas perspectivas pedagógicas y educativas en cuanto al tema, hasta el impulso de los derechos humanos como base para la paz, la equidad de género y la prevención del *bullying* o acoso escolar.

Por todo esto, me siento honrada de poder compartir con ustedes este número de *Decisio*, que expresa particularmente la vocación del CREFAL como organismo internacional comprometido con los temas que contribuyen a fortalecer la inclusión y valoración de los derechos fundamentales de cada uno de nosotros, como integrantes indispensables de nuestra muy amplia comunidad humana.

MERCEDES CALDERÓN GARCÍA



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



Fotografía: Brenda Navarrete.

## Algunos principios pedagógicos orientadores de la educación en derechos humanos

Abraham Magendzo K.

Universidad Academia de Humanismo Cristiano | Santiago de Chile  
 abrahmagendzo@gmail.com

Antes de enlistar algunos principios pedagógicos que orientan a la educación en derechos humanos, es importante hacer notar que ésta se nutre preferentemente de la pedagogía crítica. La pedagogía crítica está íntimamente relacionada con la teoría crítica, que refiere al trabajo de un grupo de analistas socio-políticos asociados con la Escuela de Frankfurt, a la que han pertenecido prominentes miembros como Adorno, Horkheimer, Walter Benjamin, Marcuse y Habermas, entre otros. Todos ellos estaban interesados en crear una sociedad más justa y en empoderar a las personas para que estén en una posición de mayor control sobre sus vidas económicas, políticas, sociales y culturales. Argumentan que estos objetivos pueden alcanzarse sólo mediante la emancipación, proceso a través del cual las personas oprimidas y explotadas se constituyen en sujetos empoderados

capaces de transformar, por sus propios medios, sus circunstancias. Recibe el nombre de “teoría crítica” dado que ven la salida hacia la emancipación a través de la toma de conciencia crítica que problematiza las relaciones sociales, en especial aquellas que se sitúan en las prácticas del ejercicio del poder y de la racionalidad instrumental.\*

Podemos afirmar, sin ninguna duda, que la educación en derechos humanos es una de las expresiones más concretas y tangibles de la pedagogía crítica. Ambas están muy interesadas en observar las estructuras de poder dentro y fuera del sistema educativo. La educación en derechos humanos se preocupa esencialmente por cómo la estructura educativa y el currículum tienen efecto en moldear al “sujeto de derechos”. La jerarquía educativa, la ideología educativa, los modelos de disciplina, las

normas legales del Estado y las regulaciones escolares, y por sobre todo el currículum, son expresiones de poder. El recurso clave que usa el currículum para promover sus intereses es el poder de crear y legitimar conocimiento. Este conocimiento, en su forma y contenido, está enlazado tanto con los intereses de los diseñadores curriculares como con algunos grupos sociales, económicos políticos y culturales que sustentan el poder simbólico. Los educadores en derechos humanos que asumen una perspectiva de pedagogía crítica deben entender, analizar y ser concientes de cómo el componente del poder de la educación y el currículum funcionan e interactúan, determinando cómo las personas se forman y se empoderan para ser sujetos de derechos. Al hacer este análisis, la educación en derechos humanos se vuelve crítica y deja atrás posiciones inocentes e ingenuas.\*\*

Desde esta perspectiva crítica se pueden identificar los principios pedagógicos que siguen:

#### *Principio pedagógico de la integración*

Los temas y contenidos de los derechos humanos forman parte integral de los contenidos y actividades del currículum y de los programas de estudio, se integran a ellos, son parte de ellos. Se trata de que los educandos logren los aprendizajes vinculados a los derechos humanos a medida que se desarrollan las unidades de los programas de estudio, no de manera separada de éstas. No es preciso “salirse del programa” para integrar aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales comprometidos en los derechos humanos.

#### *Principio pedagógico de recurrencia*

Los aprendizajes relacionados con los derechos humanos se logran en la medida que son practicados una y otra vez en circunstancias distintas y variadas. Por consiguiente, es importante que de manera deliberada se creen situaciones muy diversas y recurrentes para que los educandos tengan la oportunidad de practicar los aprendizajes que la educación

en derechos humanos pretende desarrollar. Es un error pensar que estos aprendizajes pueden ser alcanzados a través de una sola actividad esporádica y aislada. En este sentido, la consigna es *una vez no basta*; realizar actividades aisladas y dispersas no contribuirá demasiado; la educación en derechos humanos requiere de un trabajo constante y reiterado. Así por ejemplo, si se desea que los estudiantes conozcan el derecho que le asiste a toda persona a opinar y expresarse libremente de manera responsable, debieran crearse múltiples situaciones y actividades para que el educando tenga oportunidad de conversar, discutir al respecto y por sobre todo practicar y aplicar en sus vidas cotidianas (en la escuela, en la familia, en la comunidad) este derecho. Respecto a la gradualidad, se entiende que los derechos humanos adquieren distinta profundidad en la enseñanza básica/primaria que en la educación secundaria/media o en la educación superior o en la educación no formal. Se requiere de cierto ordenamiento que permita que las reiteradas y diversas situaciones de aprendizaje vinculadas a este objetivo vayan creciendo en complejidad.

#### *Principio pedagógico de la coherencia*

El logro de los aprendizajes se ve reforzado en la medida que se crea un ambiente propicio para su desarrollo. La coherencia entre lo que se dice y lo que se hace es parte importante de este ambiente. Esta coherencia se da tanto al interior de cada actividad, como de las diversas actividades entre sí. Es preciso —aunque no siempre resulta fácil— que tanto la metodología que se emplee como la propia actitud den cuenta explícita e implícitamente de un grado importante de coherencia con la propia doctrina de los derechos humanos. Es necesario, también, que los derechos humanos atraviesen toda la práctica del educador, que se conviertan en un sello de su estilo. No se saca mucho si a continuación de una actividad, muy coherente en sí, en que se promueven ciertos valores de respeto, libertad, justicia y solidaridad, en que se respeta la autonomía de los alumnos, se vuelve a una práctica autoritaria y antidemocrática.



Dicho de otra manera, no se sacaría nada si a continuación de una alocución sobre los derechos humanos, en la práctica el educador no escucha a los educandos, no atiende a sus intereses e inquietudes, a sus preconcepciones y conocimientos, y establece una relación autoritaria y jerárquica.

*Principio pedagógico vinculado con la vida cotidiana*

La educación en derechos humanos está estrechamente vinculada con la multiplicidad de situaciones de la vida cotidiana. Por lo tanto, se sugiere que el educador rescate esas situaciones y momentos en los que los derechos humanos están en juego en la vida de los educandos, de sus familias y comunidades, así como los del país. Hay ocasiones en las que vivimos a nivel personal o colectivo situaciones cargadas de valores referidos a los derechos humanos. Una pedagogía de los derechos humanos está llamada a rescatar, recuperar y clarificar estos momentos; no debe dejar que esos momentos se escapen, que pasen inadvertidos, que se silencien o se oculten. En el plano de la educación en derechos humanos, no es posible dejar que las cosas sucedan sin que dejen rastros, impidiendo que se resignifiquen y se aclaren. En esta perspectiva, es importante que se incorporen las experiencias y conocimientos previos que los estudiantes traen a la situación de aprendizaje, sus perspectivas y visiones. De esta manera se favorece una pedagogía constructivista.

Así por ejemplo, las situaciones de violación a los derechos del niño, que desafortunadamente son cotidianas en la existencia de muchos niños y niñas y que aparecen profusamente en los medios de comunicación, debieran ser abordadas y analizadas desde la perspectiva de los derechos humanos. Igualmente, el ambiente de guerra que actualmente vive la humanidad, la discriminación que la sociedad ejerce sobre las mujeres, las restricciones a la libertad de expresión, las limitaciones que la pobreza crea para la vigencia de los derechos humanos, etc., pueden ser temas a recuperar en una educación en derechos humanos.

Desde esta postura, la educación en derechos humanos debe ser considerada como una educación ética y política. La educación en derechos humanos considera que el aprendizaje es una parte de la vida, antes que algo separado de otras partes de la vida e irrelevante para ellas. Está vinculada con los grandes problemas que sufre la sociedad, por ejemplo: pobreza crónica y desmoralizante; democracias frágiles e inestables; injusticia social: violencia, racismo, discriminación e intolerancia contra las mujeres, los homosexuales y las lesbianas; impunidad y corrupción, etc. La educación en derechos humanos debe fortalecer las habilidades de los educandos para que puedan identificar, analizar y ofrecer soluciones a estas cuestiones, que sean acordes con la ética de los derechos humanos.

Teniendo todo esto en mente, se asume que la educación en derechos humanos debe ser parte integral de la democratización de las sociedades y que el respeto y ejercicio efectivo de los derechos humanos no pertenece solamente a la dimensión política de la democracia, sino también a las dimensiones económica, social y cultural.



Fotografía: Brenda Navarrete.

*Principio pedagógico de la apropiación*

Este principio pedagógico apunta a la forma en que la educación en derechos humanos comunica un mensaje del que el educando se apropia y lo recrea, de modo que se convierte en un criterio orientador para las diversas actuaciones de su vida. Así, el contenido de los derechos humanos es infundido en el educando, quien reelabora los múltiples mensajes que ha recibido como aprendiz y los traduce en un discurso propio, del que toma plena conciencia y que orienta las múltiples actuaciones de su vida.

La apropiación exige hacer explícitos los mensajes que están involucrados en derechos humanos y en las distintas actividades que la educación en derechos humanos les propone. En muchas ocasiones, el proceso intelectual y reflexivo, el compromiso emocional y actitudinal, los valores comprometidos que ha empleado un educando para llegar a su respuesta, quedan implícitos. No se destina tiempo a que clarifique sus formas de pensar, sentir y actuar, que se distancie de sus propias respuestas y tome conciencia de las estrategias de pensamiento que utiliza, de los sentimientos que se han desplegado, de las competencias y habilidades que ha puesto en juego. Al detenerse e identificar, expresando discursivamente, las habilidades que han puesto en marcha, los conceptos de los que se han apropiado y los valores con los que identifican sus propios aprendizajes, los educandos toman conciencia de sus actuaciones y de los valores que las fundan, rectificando lo que estimen necesario y proyectándose hacia situaciones nuevas.

*Principio pedagógico referido a la construcción colectiva del conocimiento*

Los principios pedagógicos a los que hemos hecho referencia hasta el momento inducen a que el educador esté en una situación de diálogo permanente con sus educandos y los motive a que sean participantes activos de su aprendizaje. Éstos son orientados por el educador en la búsqueda e investigación de la información referida a los instrumentos normativos, legales e institucionales nacionales e internacionales

referidos a los derechos humanos. Es importante que sean los propios educandos los que analicen grupalmente la información recolectada en torno a un determinado problema en que los derechos humanos están comprometidos; que construyan opinión al respecto. De esta manera pasan de ser receptores pasivos a productores de conocimientos. No se trata de que repitan sin comprensión, por ejemplo, las muchas declaraciones, pactos, convenciones, resoluciones, leyes y normativas referidas a los derechos humanos. Por el contrario, en debates, paneles, foros, buscan los diferentes significados que para sus vidas tienen todos estos instrumentos, cómo se relacionan con sus propios problemas y el de sus familias y comunidades, con sus vivencias y sentimientos. La expresión libre de las emociones y de la afectividad es un componente fundamental del conocimiento de los derechos humanos. El rescate de la subjetividad y la comunicación intersubjetiva de los estudiantes es la que finalmente construye al sujeto de derechos. En otras palabras, la educación en derechos humanos, por definición, debe proporcionar a los educandos poder y control sobre su propio aprendizaje.

Dicho esto, la educación en derechos humanos adopta distintas modalidades que han sido usadas en la enseñanza: el aprendizaje auto-regulado; la elección de temas por parte de los educandos; el diseño de aprendizaje por parte éstos; el aprendizaje orientado por los propios estudiantes; el trabajo en pequeños grupos para promover el aprendizaje igualitario y auto-suficiente: grupos de estudio, grupos de discusión, grupos de concientización y grupos de investigación comunitaria, etc.

**Lecturas sugeridas**

ELLSWORTH, ELIZABETH (1989), "Why doesn't this Feel Empowering? Working through the repressive myths of critical Pedagogy", *Harvard Educational Review*, vol. 59, núm. 3, pp. 297-324, en:

<http://pedsub.files.wordpress.com/2010/11/ellsworth-1989.pdf>

- GIROUX, H. (1983), *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the opposition*, Londres, Heinemann.
- MAGENDZO, ABRAHAM Y PATRICIO DONOSO (1992), *Diseño curricular problematizador*, Santiago de Chile, PIIIE.
- MAGENDZO, ABRAHAM, T. RODAS Y C. DUEÑAS (1993), *Educación formal y derechos humanos en América Latina: una visión de conjunto*, Bogotá, Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, Biblioteca Básica Derechos Humanos.
- MAGENDZO ABRAHAM (1994), *Educación en derechos humanos. Apuntes para una nueva práctica*, Santiago de Chile, PIIIE.
- MAGENDZO, ABRAHAM (1996), *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*, Bogotá: PIIIE/Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- MAGENDZO, ABRAHAM (2000), "La educación en derechos humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo", en Roberto Cuéllar (ed.), *Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina*, San José, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- MAGENDZO, ABRAHAM (2008), *La escuela y los derechos humanos*, México, Cal y Arena, en:  
<http://es.scribd.com/doc/36187506/6/Modelo-Problematizador>
- MÚJICA, M.R. (1994), *El reto de educar en derechos humanos. Una experiencia de trabajo*, Perú, Nueva América.
- SHORT, I. (1992), *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, Londres, University of Chicago Press.

#### Notas

- \* Para los que están interesados en interiorizarse sobre la teoría crítica se recomienda: <http://www.boulesis.com/especial/escueladefrankfurt/pensamiento/>
- \*\* Se sugiere leer el trabajo de Alfonso Torres Carrillo, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, "Paulo Freire y las pedagogías críticas", en: <http://www.dialogos-en-educacion.org/actualidades/paulo-freire-y-las-pedagogias-criticas>. Nótese que la pedagogía crítica está íntimamente vinculada a Pablo Freire.

**Somos nuestra memoria, somos  
ese quimérico museo de formas  
inconstantes, ese montón de  
espejos rotos**

Jorge Luis Borges, escritor argentino, 1899-1986.



Fotografía: Brenda Navarrete.

# “Adolescer: de esto se habla ahora”

## Un proyecto de formación y educación en derechos humanos

Denise Quaresma da Silva

Centro Universitario La Salle de Canoas y Universidad FEEVALE | Brasil  
denisequaresma@feevale.br

Cleber Gibbon Ratto

Centro Universitario La Salle de Canoas, Brasil  
cleber.ratto@unilasalle.edu.br



## Introducción

Es difícil dialogar sobre derechos humanos y no pensar en la discriminación. Los innumerables episodios e historias de violaciones de derechos humanos, pasadas y presentes, contadas y no contadas, distantes y cercanas, hacen referencia siempre, de alguna manera, a la discriminación de personas o grupos que no se ajustan a determinados patrones. Sin embargo, en ocasiones y en algunos ámbitos, son frecuentemente subvalorados los efectos de la discriminación y su práctica puede llegar a ser tan natural que se necesitan miradas bien agudas y atentas para reconocerla.

Este último planteamiento emergió de nuestros trabajos de investigación en las escuelas públicas municipales de enseñanza básica de la ciudad de Novo Hamburgo, Brasil. Los múltiples intercambios que sostuvimos con el profesorado y el estudiantado de estas escuelas durante el año 2010 revelaron la existencia de situaciones recurrentes de discriminación que generalmente no estaban acompañadas de procesos de cuestionamiento, desnaturalización y superación.

Este resultado, que pudiéramos considerar preliminar o diagnóstico, justificó la implementación del proyecto de educación en derechos humanos "Adolescer: de esto se habla ahora", de la Universidad Feevale en conjunto con el gobierno municipal de Novo Hamburgo. El proyecto (2010-2011), constituyó una propuesta innovadora de formación ciudadana con adolescentes para promover la desnaturalización de la discriminación, el respeto a la diversidad y la concreción de los derechos humanos.

En este artículo exponemos recortes de esta experiencia con la aspiración de que puedan ser útiles para la comunidad de formadores y educadores que se comprometen con la singular obra de sensibilizar, animar e involucrar a la población en la defensa y concreción de los derechos humanos.

## Estigmas y discriminación

Dependiendo de los ideales y patrones establecidos por los grupos dominantes en determinados

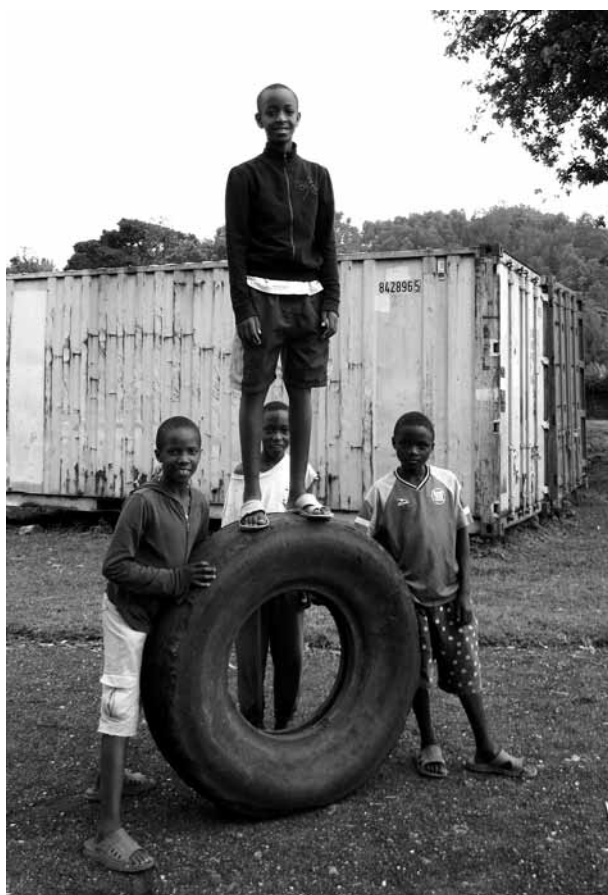
contextos socioculturales, algunas personas no aparecen, y cuando aparecen, muchas veces están en una posición marginal.

Estos cuerpos que no se ajustan a las normas y a los patrones establecidos cargan estigmas o marcas despreciativas que sirven de aviso a los supuestamente normales para mantenerse alejados de la persona "estropeada", "impura", "indigna", "enferma", "inferior" o "inmoral". A partir de esa confirmación, el sujeto se vuelve desacreditado. La marca se convierte en su característica más visible y todos los significados que se construyen en torno a ella terminan identificando, estructurando y definiendo su persona, así como estableciendo su lugar dentro del sistema de relaciones grupales y sociales. Es por ello que, por ejemplo, un negro no es simplemente una persona de piel oscura, sino además (y supuestamente) menos inteligente, menos limpio, menos confiable o más peligroso. De la misma forma pensamos que una homosexual no es una mujer que siente atracción por personas del mismo sexo, sino además es inmoral, trastornada, anormal, desviada o pervertida.

Si analizamos con detenimiento muchas sociedades contemporáneas comprobaremos que en ellas han circulado y circulan diversas ideas, mitos, creencias, valores y hasta teorías médicas y sociopsicológicas que justifican y legitiman los estigmas que marcan a las personas negras, con deficiencias, muy delgadas, pobres, homosexuales, ancianas, obesas, indígenas, a las mujeres, a los hombres poco musculosos, a las adolescentes embarazadas, a inmigrantes, entre tantas y tantas otras personas.

Las escuelas no escapan de este proceso y en no pocas ocasiones ellas terminan (re)produciendo y naturalizando las ideas que justifican el estigma. Constantemente en el espacio escolar transitan estereotipos, prejuicios y generalizaciones que terminan siendo utilizados para clasificar, ordenar y jerarquizar a las personas, y consecuentemente, para marginar, discriminar y excluir. La discriminación siempre implica colocar a otra persona o grupo en un lugar de desvalorización o descrédito desde el cual se limitan, reducen o apagan sus derechos.

No obstante, y como podremos ver a continuación, las escuelas también pueden convertirse en un potente espacio que cuestione y desestructure los mensajes que legitiman estigmas y discriminaciones. Involucrando a docentes y estudiantes es posible promover una mirada aguda y atenta para identificar y reconocer las múltiples formas en que la discriminación se presenta.



Fotografía: Brenda Navarrete.

### **El proyecto "Adolescer: de esto se habla ahora". Actividades y resultados**

A través de nuestros habituales intercambios con docentes y estudiantes de escuelas públicas municipales de enseñanza básica de la ciudad de Novo Hamburgo, Brasil, hemos podido confirmar la recurrencia de situaciones de discriminación en el cotidiano escolar que son precedidas o van acompañadas de insultos, indiferencia, burlas y hasta violencia

física. Esta situación motivó la instrumentación del proyecto "Adolescer: de esto se habla ahora", cuyo objetivo principal fue explorar situaciones de discriminación en la escuela, cuestionando sus efectos y enfatizando su relación con los derechos humanos.

El proyecto consistió concretamente en la realización de talleres de discusión. Se apostó por el trabajo grupal por su comprobada efectividad para activar procesos de análisis y desnaturalización de lo cotidiano que posibilitan romper con la familiaridad acrítica debido a la relevancia que adquiere ver la realidad desde otras perspectivas.

Trabajamos con adolescentes de quinto, sexto, séptimo y octavo grado (generalmente entre 11 y 14 años de edad) de una escuela pública municipal de enseñanza básica de Novo Hamburgo, Brasil. El proyecto se inició en septiembre de 2010 y terminó en noviembre de 2011. En total, fueron realizados 90 talleres de discusión que involucraron a 1 mil 217 adolescentes. Cada taller duró aproximadamente una hora y treinta minutos y los grupos siempre tuvieron como máximo 16 adolescentes que asistieron a partir de una convocatoria libre y abierta que circuló por las aulas.

Cada taller estuvo organizado en tres momentos: aproximación, desarrollo y cierre, con tareas y recursos metodológicos específicos, como detallamos a continuación:

#### *Momento inicial o aproximación*

Objetivo: presentar el proyecto, explorar expectativas y acordar normas del trabajo en grupo. Recurso metodológico: "El oso del cariño". Los y las participantes se sientan haciendo un gran círculo. Un oso de peluche es acariciado por cada participante, luego se acaricia a la persona que está a su lado y finalmente se pregunta lo que cada participante experimentó. Posteriormente se indaga si creen que todas las personas reciben respeto, apoyo o ayuda y si consideran que algunas personas merecen respeto y otras no.

### Momento de desarrollo

Objetivo: explorar situaciones de discriminación en la escuela y reflexionar sobre sus efectos e implicaciones. Recurso metodológico: "El periódico que habla". Se crean equipos de tres o cuatro participantes y se distribuyen periódicos y revistas. Posteriormente, en una cartulina de aproximadamente 40 x 60 cm, cada equipo pega imágenes que reflejen o hablen sobre la discriminación en su escuela. Pueden añadir frases y dibujos. Al final, cada equipo expone su periódico y se intercambian ideas sobre las situaciones de discriminación y sus efectos. Es recomendable, antes de distribuir los materiales, dedicar unos minutos para definir qué es discriminación. Materiales: periódicos, revistas, cartulinas, plumones o lápices de colores, tijeras y goma de pegar.

### Momento de cierre

Objetivo: enfatizar la relación entre discriminación y derechos humanos y explorar el impacto del taller. Recurso metodológico: "Las tres sillas". Se colocan tres sillas en el centro del grupo. En cada silla hay un cartel: "¿Cómo llegué?", "¿Cómo me sentí?", "¿Cómo me voy?". Cada participante transita por cada silla respondiendo las preguntas.

Como aspecto a subrayar, en cada taller insertamos adolescentes que previamente recibieron una preparación en el tema de discriminación y derechos humanos. En la primera etapa del proyecto realizamos un curso de capacitación donde participaron 82 adolescentes (entre 14 y 15 años) de la Escuela de Aplicación de Enseñanza Básica de la Universidad Feevale. De esta forma, los talleres realizados en la escuela pública municipal fueron compartidos simultáneamente por adolescentes que habían participado en el curso de capacitación, propiciándose un valioso ámbito de multiplicación de saberes de adolescente a adolescente.

En los momentos de desarrollo y cierre, pudimos verificar que los argumentos y ejemplos que expuso el grupo de adolescentes multiplicadores de saberes fueron mejor recibidos y aceptados por el resto del grupo. Al compartir experiencias, códigos, intereses,

inquietudes, temores y lenguajes similares, propios de la edad, consiguieron ser más convincentes y elevaron el impacto de los talleres.

Para medir la efectividad de los talleres consideramos que su impacto podría manifestarse en tres niveles: conocimiento (intervenciones en el grupo que denotan el dominio del tema), sensibilización (expresiones que evidencian la identificación con las vivencias de quienes sufren discriminaciones) y compromiso (proyección de acciones para intentar transformar la realidad).

### Recomendaciones para la acción

Aunque son múltiples los relatos y escenas que quisiéramos compartir en este texto, nos parece importante destacar algunos aprendizajes que nos dejó el proyecto con relación al tratamiento del tema *discriminación y derechos humanos* con adolescentes. Son aprendizajes que compartimos porque pueden servir para las prácticas de educación en derechos humanos y para quienes se animen a extender proyectos similares al que presentamos en este artículo.

- Por lo general, encontramos una postura inicial de resistencia cuando los grupos fueron convocados a identificar situaciones de discriminación en la escuela y no conseguían reconocerla como un problema de su cotidianidad. Sugerimos introducir, antes del momento de desarrollo, un intercambio inicial sobre lo que comprendemos por discriminación.
- El trabajo grupal mostró que cuando convivimos acriticamente con la discriminación, cualquier rasgo, característica o actitud puede tornarse en una justificación para ejercerla. Convertir las diferencias en un motivo de discriminación se vuelve tan habitual que no sólo emergen las históricas discriminaciones (raciales, de género, sexuales, de clase, por religión), sino que también pueden aparecer frente a alguien muy inteligente, disciplinado o bondadoso. Es importante reflexionar sobre las múltiples formas en que puede

presentarse la discriminación y la importancia de aprender a convivir con las diferencias.

- Las intervenciones reflejaron además que Facebook y Twitter se han ido convirtiendo en espacios donde también pueden presentarse prácticas de discriminación más sofisticadas, conocidas también como *cyberbullyng*. La discriminación que comienza en el ámbito escolar termina extendiéndose al espacio virtual. Si en épocas anteriores era posible evidenciar la discriminación a partir de su carácter situacional concreto, en la actualidad, a través de la Internet, la discriminación puede presentarse difusa. Se impone entonces la necesidad de incluir esta dimensión de análisis en el diálogo sobre los derechos humanos con adolescentes.
- La propuesta metodológica de introducir la multiplicación de saberes entre adolescentes promovió su protagonismo, creó un clima muy propicio para el diálogo y elevó el impacto de los talleres. Recomendamos examinar y explorar las potencialidades de esta propuesta para la formación ciudadana y el trabajo de educación en derechos humanos con adolescentes.
- Verificamos que las bromas aparecen reiteradamente como un importante obstáculo para reflexionar sobre las reales implicaciones y consecuencias de la discriminación. Fue evidente la necesidad de dialogar sobre estos temas con el profesorado, ya que en ocasiones toleran y hasta promueven la utilización de apodos. En este sentido es necesario tener en cuenta que el propósito de educar en derechos humanos engloba también la posibilidad que debe abrirse al profesorado de reeducarse a través de cursos de formación.
- Para la evaluación de los talleres hicimos registros manuales de observación donde fueron anotadas todas las expresiones que emergieron en el grupo. La técnica "Las tres sillas" fue ideal para valorar el impacto del trabajo grupal y perfeccionar su diseño. Proponemos que siempre se incluya ésta o una técnica similar para evaluar la actividad. Cada adolescente multiplicador de saberes también realizó un registro personal sobre

sus vivencias, sentimientos, dificultades y aprendizajes durante la duración del proyecto. Estas anotaciones fueron utilizadas para complementar la evaluación del proyecto y sirvieron como fuente para un *blog* que creó el propio grupo de adolescentes.

Frente a los desafíos que los tiempos modernos nos colocan, queda abierta entonces la convocatoria para pensar en el diseño de acciones de intervención que reconozcan las potencialidades de jóvenes y adolescentes y promuevan su protagonismo en la construcción de sociedades más democráticas y defensoras de los derechos humanos.

### Lecturas sugeridas

PIERRE, C.R. (2003), *Educación popular en derechos humanos*, San José, Costa Rica, Ed. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, en:

[http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/Educacion\\_20Popular\\_20en\\_20Derechos\\_20Humanos.pdf](http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/Educacion_20Popular_20en_20Derechos_20Humanos.pdf)

QUARESMA DA SILVA, DENISE, D.S. FANFA Y P. FOSSATTI (2012), "Género y sexualidad: ¿qué dicen las profesoras de educación infantil de Canoas/Brasil?", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, núm. 16, pp. 1-24, en:

<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/995/977>







Fotografía: Brenda Navarrete.

## Hacia una educación transformadora

### La asignatura *Sujeto, realidad y transformación social* de la Maestría en Educación en Derechos Humanos del CREFAL

Pablo M. Tasso

CREFAL | Pátzcuaro, México  
 pmtasso@crefal.edu.mx

La educación en derechos humanos (EDH) es un desafío ético y político. Nacida de los conflictos violentos de la historia latinoamericana reciente, sus prácticas son una reacción a los autoritarismos, pero también son el resultado de una reflexión mundial sobre la necesidad de instrumentar los principios de los derechos humanos en todos los ámbitos de la vida social (en la justicia, la salud, las relaciones interpersonales), especialmente abriendo la mente y los corazones de las personas en y desde la educación.

En mi perspectiva, y derivado de la historia de la EDH, todos los que educamos debemos construirnos

una postura clara sobre nuestra práctica educativa, haciendo de los derechos humanos un timón para construir nuevas formas de convivencia social. Esto es, en primer lugar, habernos respondido algunas preguntas básicas del campo pedagógico en su propio momento histórico, y por supuesto, haber decidido desde qué lugar, desde qué presupuestos y creencias buscamos incidir en la realidad. Esto no es sencillo, puesto que implica haberse preguntado sobre el papel de la educación como herramienta de la vida política de su sociedad, y haberse construido cierta conciencia sobre las prácticas sociales que se

expresan en los por qué y los para qué de la enseñanza. Sólo desde ese análisis, creemos, es posible situar una práctica como educador en derechos humanos.

Gran parte de mis reflexiones en este punto se derivan de los aprendizajes que hice con Hugo Zemelman y Estela Quintar, mis maestros en el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, en colaboración con Paula Porras y Marcos López, tutores de la asignatura *Sujeto, realidad y transformación social* de la Maestría en Educación en Derechos Humanos del CREFAL, con quienes compartimos la necesidad de pensar desde los sujetos. Agradezco especialmente a Ana María Rodino que creyera que yo debía dictar esta asignatura del programa.

Como sea, tenía antes de conocerlos conciencia de la enorme capacidad del poder de restringir los derechos de las personas, física y mentalmente, pero no había organizado mis ideas en torno a una especie de humanismo radical, que es el de partir y concluir siempre desde el mismo problema: nosotros. Creía que entendía el siglo de los campos de concentración y las cárceles clandestinas... pero no había dado con una cabal interpretación de aquello que llamaban la *muerte del sujeto*. Esto último, entendido como la incapacidad de los sujetos de incidir en su historia, tomar decisiones y modificar su presente; es decir, como sometimiento a las reglas del poder.

Sin embargo, ahí estaban las advertencias de De la Boetie, Levinas, Bauman o Foucault sobre los efectos del poder como aparato de creación de servidumbre que lentamente tuve que enfrentar sobre el reflejo de mi *conciencia desventurada* (como dice Butler, 1997). Tuve que enfrentar ese entramado de construcciones de la conciencia que son, en definitiva, unos campos de concentración de las opciones, de las ideas, y de las decisiones... pero en el territorio espeso de la subjetividad propia.

Desde mi perspectiva entonces, habría dos grandes situaciones para educar en derechos humanos: una violenta y de conflicto; y otra, de paz relativa. Debemos a Agamben (2004) la reflexión sobre el estado de excepción, que parece hacer de estas dos situaciones un *continuum* que hacen de una y otra momentos de la misma sociedad. Aunque no es

menos crucial el hecho de que en ciertos momentos conviene saber cómo defenderse, y en otros, conviene construir conciencia sobre cómo los mecanismos de defensa y posibilidad de vida se repliegan ante el poder.

En este marco, creo que los educadores en derechos humanos utilizan una gran cantidad de herramientas según la situación en la que están, lo que le da a sus prácticas uno de los principios de la pedagogía crítica. En nuestro caso, y partiendo de la idea de que una situación y otra comparten a los mismos seres humanos, es que construimos la asignatura *Sujeto, realidad y transformación social*, para la Maestría en Educación en Derechos Humanos. Y fue así como nos planteamos algunos problemas fundamentales para el CREFAL actual, orientado al desarrollo de una educación transformadora.

### **Sujeto, realidad y transformación**

Cabe entonces decir que pensamos que el que transforma es el sujeto, y que la educación es un medio para detonar las posibilidades de transformación que todo sujeto lleva consigo. En este sentido, la idea de que cualquier situación (violenta o de paz relativa) la comparten los mismos sujetos, supone que existen mecanismos del poder que se encuentran interiorizados y de los que cada uno debe despojarse para ejercer la autonomía. Entiendo la autonomía como la capacidad para producir cambios en una situación que se considera desfavorable. En la asignatura planteábamos el ejercicio de la siguiente manera:

1. Enfrentar la crisis del sujeto, como sujeto. Esto en primer lugar supuso entrar al debate en torno al sujeto moderno y los problemas de la sujeción, la alienación, la fragmentación y la heteronomía (Bauman 2006, Todorov, 2004). Pero sobre todo, tratamos de hacer algunos ejercicios alrededor del problema del cuidado de sí en relación con los otros, como un fenómeno central para la ampliación de la conciencia. En este caso, buscamos que se produjera una reflexión problemática y desde

la experiencia con cada uno de los estudiantes con los problemas del ser en el presente (el *estar ahí* heideggeriano, el *conócete a ti mismo* socrático, el problema de la *inquietud de sí* foucaultiana, y la liberación freireana).

La propuesta buscaba que la experiencia y el conocimiento sirvieran de corpus para el análisis de la sujeción personal. Puesto así, el verdadero trabajo del alumno debía ser la duda sobre su sistema de creencias. En lenguaje de la pedagogía del presente potencial: la problematización como acto de toma de conciencia y como descubrimiento de las potencias de una situación. Es decir, una interpretación dinámica en las antípodas de las explicaciones y las certidumbres de una situación.

El espacio problematizó a los participantes: por ejemplo, cuando Rocío García, alumna de la Maestría, advertía que “también nosotros sabemos despersonalizar”, o cuando afirmaba que “dentro de mi historia hay aún conceptos para trabajar”, se empezaba a romper con la externalización del discurso de la crítica; y por el otro, se empezaba a producir un uso de las herramientas de las ciencias sociales en el análisis de la experiencia... como camino de la *construcción* de un “nuevo posicionamiento en la historia y en la sociedad”, de cada uno de nosotros.\*

2. El segundo gran problema que planteamos fue el de *pensarse y pensar la realidad en movimiento*. Este momento del curso buscó producir un análisis de las posibilidades de movimiento del sujeto, de su historicidad, que no es otra cosa que su capacidad para plantearse el problema de diferenciar el hacer algo (técnico, profesional, etcétera), del movimiento como acto de descubrimiento de las posibilidades históricas de nuestras prácticas.

Esto siempre implica un proceso largo y complejo, pero sabemos que vale la invitación a liberarse de prácticas que están en el corazón mismo del lenguaje, como la justificación, la complacencia, la identificación de las fallas de otro, etcétera;

para focalizar la acción en el problema de la necesidad de la historicidad propia, en el marco del movimiento de los fenómenos sociales. Sin pasar por esos problemas, *la inquietud de sí* puede quedar reducida respecto de la complejidad de lo social que permite reconstruir el análisis de la experiencia. Pasando por ellos, acaso, puede aflorar cierta conciencia de época, y al acto de colocación epistémica. Es decir, a la visión desde un lugar propio, y desde el que se piensa y es posible la acción. En todo este proceso nos apoyamos en Hugo Zemelman (2011) y Estela Quintar (2008).

Reconociendo la posibilidad de cambios en la percepción de sí y de las cosas propias, Arcelia Enríquez, también alumna de la Maestría, dijo que abrirse a estos problemas “me mueve por dentro y me motiva y se convierte en una necesidad de revisar la propuesta socioeducativa en la que intervengo”.\*\* De este modo, reflejaba la necesidad de reorganizar las ideas pero en el marco de la acción propia, que es el de la acción social, y junto con sus compañeros, empezaba a plantearse la necesidad de cambiar sus prácticas.

3. El tercer y último problema fue el de la transformación. Cambiar el presente es un fenómeno complejo que no puede sólo pensarse en términos macro, pues es a escala humana, en el nivel mismo de los proyectos de vida, donde la sociedad manifiesta sus transformaciones. El debate sobre las limitaciones del sujeto moderno, el cuidado y la conciencia del entramado que nos rodea, no tiene mayor sentido si no se enfrenta el problema de la transformación, es decir, las opciones que la realidad nos presenta para incidir según nuestras pasiones y posibilidades. Sin deseos de transformar, o lo que es lo mismo, sin proyecto, no hay posibilidades de hacer evidente la conciencia ni la capacidad de ser sujeto en la historia. Por lo tanto, la transformación de las cosas como tal, forma parte de la toma de conciencia, en tanto que es su misma manifestación.

Como proceso final del curso, este momento suponía una propuesta de resolución de la

tensión entre el discurso y el sujeto, lo que entre otras cosas, significaba contrastar la ideología propia con las posibilidades de una situación como escenario, que es el de la experiencia de los alumnos. No para sobrevivir, sino para transformar. Este debate sobre el discurso nunca trató de recorrer los senderos de su análisis, sino identificar dilemas en los que se evidencia el divorcio entre la posibilidad de asir lo real a través del lenguaje. En este sentido, tratamos de hacer evidente que si bien el lenguaje sirve para tomar conciencia de las situaciones, también sirve para ocultar las opciones de transformación, o para desentrañar las necesidades de conocimiento de una situación dada. No se trata de demeritar los discursos, sino de recuperar el papel del pensamiento como espacio de la decisión.

El objetivo de esta etapa fue vincular los problemas encontrados en la interpretación de la experiencia, la nueva colocación, con el proyecto de intervención de los alumnos. El desarrollo general de cada generación dará cuenta de si estas iniciativas fueron significativas o si es necesario ampliar estas reflexiones para seguir construyendo este ángulo desde el cual incidir en la realidad. Por el momento, alentamos reflexiones como las que hizo Patricia Secunza, en el sentido de que haya "sido primordial replantearme la importancia de convertirme en sujeto, y en ese momento poder reposicionarme frente a la realidad desde una postura crítica no sólo para demandar lo que el Estado debe cumplir..."\*\*\* Debe decirse, con ella, que si "convertirme en sujeto es un estado de transición personal", los procesos de cambios que a lo largo del tiempo se puedan construir serán su comprobación.

## Lecturas sugeridas

- AGAMBEN, GIORGIO (2004), "El Estado de excepción", *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, núm. 60, pp. 101-110.
- BAUMAN, ZYGMUNT (2006), "Singularidad y normalidad del holocausto" y "La ética de la obediencia", en *Modernidad y holocausto*, Madrid, Sequitur.
- BUTLER, JUDITH (1997), *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*, Madrid, Ediciones Cátedra (Feminismos).
- CASTORIADIS, CORNELIUS (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets.
- DE LA BOÉTIE, ETIENNE ([1548] 2007), *Discurso de la servidumbre voluntaria o el Contra uno*, Madrid, Tecnos.  
<http://habitat.aq.upm.es/boletin/n44/aeboe.html>
- FOUCAULT, MICHEL (2005), *La hermenéutica del sujeto*, Barcelona, Akal.
- QUINTAR, ESTELA (2008), "Pedagogía bonsái vs. Pedagogía de la potenciación", en *La didáctica no parametral. Sendero hacia la descolonización*, México, IPECAL.
- TODOROV, TZVETAN (2004), "Fragmentación" y "Despersonalización", en *Frente al límite*, México, Siglo XXI.
- ZEMELMAN, HUGO (2011), "El movimiento del sujeto", en *Horizontes de la razón III. El orden del movimiento*, Barcelona, Antrophos.

## Notas

- \* "El debate en torno al sujeto", alumna generación 2012-2014, CREFAL.
- \*\* "Lectura de realidad desde la propia experiencia", alumna generación 2012-2014, CREFAL.
- \*\*\* "De mi experiencia de vida a mi problema de intervención", alumna generación 2012-2014, CREFAL.



Fotografía: Brenda Navarrete.

# La vivencia de los derechos humanos, algo más que su mero ejercicio

## Las escuelas de promotoras del Equipo Mujeres en Acción Solidaria, México

Noelia Verona Martel

Consultora independiente | Madrid, España  
noeliaverona@gmail.com

### **Las Escuelas de Promotoras de EMAS y su particular metodología para enseñar los derechos humanos de las mujeres**

El presente artículo describe brevemente una investigación etnográfica sobre los procesos de transformación vividos por las participantes en las escuelas de promotoras rurales organizadas por la asociación civil de orientación feminista Equipo Mujeres en Acción Solidaria (EMAS), radicada en Morelia (México). La formación se impartió en dos ediciones de dos años cada una. Entre 1996 y 1998 se celebró la *Escuela de capacitación de promotoras y líderes populares*, y entre 1998 y 2000 la *Escuela de promotoras de salud*, especializada en temas de salud alternativa.

En total se capacitaron 37 mujeres rurales, campesinas e indígenas, de las cuales seis participaron en las dos etapas.

### **Una investigación etnográfica a través de "itinerarios corporales"**

La investigación etnográfica sobre las Escuelas de EMAS se centró en los procesos vividos por las participantes, tanto en sus acciones como en sus discursos y las representaciones de sí mismas y de su entorno. En particular, en lo referente a sí mismas, se dio una importancia primordial al cambio en los discursos y representaciones respecto de su propio cuerpo, así como a los cambios en las acciones que

ponían especialmente en juego disciplinas corporales vinculadas a su condición de mujeres rurales o indígenas.

El trabajo de campo se realizó entre los años 2005 y 2007; se combinaron las entrevistas semiestructuradas con grupos de discusión y talleres con las participantes en las Escuelas. Fue una suerte poder acceder a toda la documentación archivada relativa a las Escuelas, tanto el material entregado por las organizadoras como el elaborado por las participantes dentro de las diversas dinámicas. De relevancia fundamental para la investigación fue la elaboración de la historia de vida e “itinerario corporal” de cuatro de las participantes en las Escuelas. El concepto de itinerario corporal ha sido acuñado por M.L. Esteban y trata de enfatizar la importancia de las vivencias corporales en los procesos de vida de los seres humanos, sobre todo aquellos que afectan de forma significativa a la definición de su propia identidad. Se plantea de este modo una noción de cuerpo como entidad cambiante, un cuerpo donde se marcan las discriminaciones y los “deber ser” impuestos culturalmente, pero que también refleja los cuestionamientos de tales situaciones. Se trata de un cuerpo en acción, que actuando se reformula y construye cotidianamente.

El trabajo, realizado desde una perspectiva constructivista, tomó como referencia la obra del filósofo francés Michel Foucault y en particular sus conceptos de poder, disciplina y resistencia. Por otra parte, el cuerpo no se entendió únicamente como una mera entidad física y biológica, sino como una “carne” cargada de significaciones culturales. Siguiendo a Cházaro y Estrada, los cuerpos son “Lugares o espacios desde los cuales los sujetos y las sociedades se construyen y dan sentido a sus acciones” (2005). La definición de estas autoras trata de hacer énfasis en el cuerpo como un espacio de pugna política, donde distintas ideologías se disputan su significación. En este caso las que se ponen en juego son distintas ideologías vinculadas al género, a cómo debe ser y actuar una mujer y a qué está permitido que haga con su cuerpo.

## **Vivir los derechos, como quien descubre una herramienta en el camino**

Las Escuelas de Promotoras de EMAS presentaron una serie de particularidades que hacían de gran interés su estudio en profundidad. No era una escuela tal y como estamos acostumbrados a imaginarla. Cada tema se organizaba mensualmente en un fin de semana de trabajo intensivo. Las sesiones se celebraron en diversos lugares del estado de Michoacán; las mujeres dormían dos noches allí y contaban con servicio de guardería para hijos, hijas, hermanos y hermanas.

Las clases, que tenían como eje central el conocimiento de los derechos humanos de las mujeres, fomentaban las capacidades de liderazgo de las participantes, incidiendo especialmente en la valorización de ser mujer y del cuerpo femenino como parte de ese ser mujer. La metodología utilizada era la de la educación popular, incluyendo numerosos elementos de la psicología de la Gestalt, de modo que las sesiones incluían un fuerte componente vivencial y de trabajo corporal. Diversas dinámicas como por ejemplo “El túnel de la vida”, exigían a las participantes una mirada retrospectiva que iba observando su vida e identificando situaciones de discriminación experimentadas desde la infancia.

La particularidad de las Escuelas de Promotoras a la hora de enseñar los derechos humanos radica sobre todo en que la constante alusión a su vida cotidiana y a su cuerpo, a través de dinámicas de conciencia corporal y otras de reflexión sobre sus vivencias, hizo que las participantes vincularan estrechamente el conocimiento de los derechos con el ejercicio de una nueva mirada sobre sus vidas y sobre sus cuerpos.

Las Escuelas fueron significativas para las participantes en muchos sentidos. Para algunas es el principal título de especialización de que disponen en su currículum, pero principalmente es el lugar que identifican con su “despertar”, con su “conocer los derechos”, que las lleva a tener nuevas herramientas para afrontar una actitud distinta ante la vida, una actitud que reivindica el respeto de su voz y sus decisiones, algo difícil de negociar y lograr, de ahí su





Fotografía: Brenda Navarrete.

“lucha” cotidiana. Aunque no parece el inicio de sus procesos de cuestionamiento de género, las Escuelas de Promotoras sí suponen un espacio que contribuye a la resignificación de su cuerpo, vinculada al discurso de los derechos de las mujeres.

Un aspecto a destacar en la amplia mayoría de las participantes entrevistadas es que el acercamiento a la reflexión sobre los cambios producidos en su autoestima y en su cuerpo pasa generalmente por el conocimiento de sus derechos, que muchas afirman sucedió con las Escuelas. El discurso de los derechos actúa en muchas participantes como la herramienta a través de la cual pueden argumentar su valía como mujeres y lo valioso de sus cuerpos como parte de ese ser mujer.

Las participantes resumen todos los derechos humanos en uno sólo, del que para ellas parten todos los demás. Se trata de poder decidir sobre su cuerpo en el sentido más amplio del término: desde salir solas hasta mantener relaciones sexuales con quienes quieran; desde retomar estudios hasta

cortarse el pelo o ponerse una falda más corta; desde disponer de sus ingresos hasta rechazar el trato degradante de un médico. Específicamente el derecho a decidir sobre su cuerpo está estrechamente vinculado a la representación de éste como algo valioso. Eso parece desprenderse en afirmaciones frecuentemente utilizadas por las participantes como: “sobre mi cuerpo decido yo” o “yo decido, yo valgo”.

Derecho, en este caso concreto, es el mecanismo a través del cual se da el cuestionamiento de las desigualdades de género por parte de las participantes. Pueden aprenderse los derechos sin cuestionamiento de género, y también puede cuestionarse el género sin utilizar como eje de ello la idea de derecho. Lo que hubo en las Escuelas fue una estrecha vinculación de derecho-cuerpo, condensada en ese derecho “a decidir sobre el cuerpo”, con un “nosotras valemos”, “nuestro cuerpo es valioso”, valía que ha de ser reclamada en situaciones discriminatorias que se presentan cada día, en el hogar y en la calle, en la familia y en la sociedad.

Es curiosa la manera en que las participantes se refieren al cuerpo, sus alusiones físicas relativas a cambios que tienen que ver con su conocimiento de los derechos y sus cuestionamientos de las normas tradicionales sobre lo que debe ser una mujer en su comunidad; apoyan el argumento de que en las participantes hay una vinculación entre construcción del cuerpo, conocimiento de los derechos y cuestionamiento de desigualdades de género.

Hablan de crecer como mujeres, de alzar la voz, de despertar, de quitarse una venda, de quitarse una culpa o un miedo... El miedo es un elemento muy recurrente, hay un miedo a salir solas o fuera de su comunidad, a hablar en público... Cuando se “vence” ese miedo (de nuevo un lenguaje que hace referencia a la lucha), en palabras de Eréndira, se crece porque se camina más erguida. Existe una alusión al crecimiento físico, no sólo simbólico, recogido en la expresión “crecer como mujeres”.

Por otra parte, los discursos de las participantes sobre los derechos no son sólo eso, son importantes porque respaldan determinadas acciones de las participantes, porque justifican y motivan determinadas acciones. Llevan a acciones como reconocer el



Fotografía: Brenda Navarrete.

deseo y tener relaciones sexuales como mujer soltera por primera vez pasados los 50 años, aunque socialmente sean tachadas de ilícitas. Este hecho supone una enorme transgresión a una normatividad, a un deber ser mujer en una determinada cultura que se ha incorporado desde la infancia.

Una expresión recurrente por parte de las participantes es la de “vivir los derechos”. Rara vez hablan de ejercerlos. La vivencia de los derechos pasa a ser la actualización cotidiana de la defensa de su propia dignidad en todos los ámbitos que afectan a su vida.

Vivir los derechos es más que ejercerlos. Es comprender el mensaje implícito de reconocimiento y autorreconocimiento de autoestima y dignidad subyacente al concepto mismo de derecho humano. Los derechos se “viven” cuando se ha despertado la conciencia de cómo su vulneración afecta no sólo en ocasiones puntuales y significativas, sino, sobre todo, en lo cotidiano. Es en esa cotidianidad donde el cuerpo interactúa, se ve constreñido, violentado, exigido, amenazado... y es desde esa “carne culturalizada”, desde esa “cultura encarnada” desde donde el ser humano cuestiona y se rebela a aquello que no le hace “crecer” como persona, y en este caso, como mujer.

La expresión “sobre mi cuerpo decido yo” lleva implícito el convencimiento de que el cuerpo de cada una es algo tan importante para sí misma que nadie puede decidir sobre él salvo su dueña. Esto significa, en primer lugar, el cuestionamiento de la enajenación de su cuerpo femenino dentro de una sociedad patriarcal que lo desvaloriza, lo cosifica y lo banaliza. Significa también el fin de la ignorancia de su poseedora sobre su potestad para poder decidir sobre su cuerpo, pues el derecho a decidir sobre el propio cuerpo posee una legitimidad intrínseca al concepto mismo de dignidad humana. Su cuerpo no es más de su padre, de su hermano, de su madre o de su marido, sino que cada mujer posee una capacidad inalienable de decidir sobre él por el simple hecho de haber nacido, como cualquier otro ser humano, independientemente de su sexo. Es en la vivencia cotidiana, desde este convencimiento, donde el concepto de derecho humano encuentra su realización, su actualización y su pleno sentido.

## Recomendaciones para la acción

Las recomendaciones para la acción, si caben, van en la línea de una metodología de enseñanza de los derechos más allá de la educación bancaria criticada por Freire y más allá de la metodología de educación popular en la que el cuerpo no está presente de manera significativa. Una metodología donde el cuerpo de cada ser humano y todas sus vivencias se toman como elemento fundamental en el aprendizaje.

En las Escuelas de Promotoras, la mezcla de elementos de metodología de la educación popular con otros de la psicología Gestalt consiguió lograr esos objetivos. Es desde estas metodologías que buscan más que el conocimiento de los derechos su apropiación, y más aún que su apropiación su “in-corporación”, cuando éstos se vuelven una herramienta sumamente transformadora de la propia vida y, por extensión, de la sociedad, pues su ejercicio comienza en los espacios privados y en gran medida invisibles, como pueden serlo la intimidad de un dormitorio o de un confesionario.

## Bibliografía y lecturas sugeridas

- CHÁZARO L. Y R. ESTRADA (2005), *En el umbral de los cuerpos*, México, Colegio de Michoacán/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).
- ESTEBAN, M.L. (2004), *Antropología del cuerpo*, Madrid, Bellaterra.
- FOUCAULT, M. (2005), *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI.
- GARCÍA CANAL, M.I. (2005), *Foucault y el poder*, México, UAM.
- TRASLOSHEROS, S. Y C. FERNÁNDEZ (1998), *Demos razón de la esperanza. Manual para la educación en derechos humanos de las mujeres*, Morelia, EMAS.



Fotografía: Brenda Navarrete.

## La persona educadora de paz y derechos humanos

Sinú Romo

Colectivo de Educación para la Paz (CEPAZ) | Pátzcuaro, México  
sinurr@yahoo.com

En 1999, la Asociación de Educación en Derechos Humanos de Aguascalientes (AEDH) y el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, organizaron un seminario para analizar la práctica educativa de las distintas organizaciones con enfoque de paz. En ese marco, Paco Cascón, asesor en temas de educación para la paz en España y en otros países, hizo una serie de preguntas a partir de las cuales se podía vislumbrar un perfil de las y los educadores por la paz. Desde entonces, esas preguntas

se han convertido en un referente de la práctica del Colectivo de Educación para la Paz (CEPAZ).

Las preguntas subrayan los principios que subyacen a nuestras concepciones y metodologías educativas. La práctica de la educación para la paz asume la visión global de la justicia que se refleja en los contenidos educativos y al mismo tiempo el compromiso con la realización de la justicia más allá de la práctica escolar o de la propia seguridad personal.

La educación para la paz y los derechos humanos (EPDH) mantiene su pertinencia y vigencia

gracias a la búsqueda constante y activa de la justicia. Mantiene una vinculación explícita con la situación de las personas en sus propios contextos y esa realidad es percibida como una construcción social sujeta a transformación constante a través de las prácticas de las personas que participan en los procesos educativos.

Desde otro ángulo, las lógicas de la EPDH constantemente empujan y hacen saltar a los enfoques de la prescripción para adentrarse en el ámbito social, comunitario y familiar, que se intervienen de manera educativa.

En este sentido, la escuela es un espacio educativo entre muchos otros, es decir, una instancia o un momento en el que se da una interacción social en la que las personas intercambian conocimientos de manera arbitraria, casual, o sistemática y formal. Y al hacerlo mantienen una intención en la que se perfila un tipo específico de persona y la realidad o el mundo como el medio de la interacción. Es decir, se realiza una interacción con un currículo, que constituye es uno de los factores más definitorios de un espacio educativo.

Todas las personas que participan en un espacio educativo traen consigo uno o varios currículos, es decir, son portadores de agendas de transformación. Sin embargo, no todas las personas son conscientes de ello. El ejemplo más claro es el hecho de que la instancia privilegiada de aprendizaje es el grupo, pero las y los participantes del grupo rara vez son conscientes de su propio programa educativo. Al contrario, se les hace creer que el aprendizaje es un objeto insustancial que es recibido exclusivamente del docente.

La transformación que se plantea la EPDH es aquella que se enfoca en la desigualdad. El sistema social está atravesado por ejes de división por clase, raza, edad, etnia, religión, política, y otras dinámicas de poder que construyen diferencias. Algunas son expresadas y significadas más que otras dependiendo del contexto específico, sin embargo, los conjuntos de diferencias no están aislados entre sí, pues las desigualdades interactúan en complejos nexos de poder e influencia.

La EPDH enfrenta de manera concreta estos temas y visibiliza los conflictos implicados. Las personas participantes ven con claridad los conflictos ocultos tras el velo de lo legal, lo natural y lo civilizado. Mientras lo legal, natural y civilizado se mantenga como una tapa de la realidad social, los conflictos permanecerán latentes, de manera que las personas con más poder seguirán determinando la realidad sin que ésta se transforme ni se trastocuen las estructuras injustas y opresivas.

La educación es una promesa de superación, estatus, crecimiento personal y desarrollo económico. La educación en general es entendida como una inversión, o como una posibilidad de cambio y transformación. Ante estas promesas, la mayoría de los actores educativos colocan sus esfuerzos de manera exclusiva en el centro escolar. Un centro que atrae, como un polo, la discusión educativa y sus proyectos, desviando la mirada del contexto donde se ubica la escuela. La EPDH es una práctica educativa crítica que asume la tarea de trascender los muros escolares como parte del proceso educativo.

Por eso, la construcción de un perfil de la persona educadora para la paz ha sido motivo de reflexión y estudio en todos los centros de educación. En general, este aspecto constituye un eje central en cualquier filosofía educativa y en cualquier teoría pedagógica, es por ello que en CEPAZ, la experiencia de las y los educadores para la paz ha dado pie a una serie de discusiones sobre cuáles son los elementos que se deben incluir en ese perfil.

La formación integral de educadores, promotores y activistas por la paz se alimenta de la diversidad disciplinaria y de experiencias personales propias de una realidad dinámica. Para consolidar una formación en ese contexto, ha sido necesario establecer un conjunto de premisas, no del todo claras pero sí compartidas entre las personas educadoras.

### **Premisas de la educación para la paz**

Las premisas de la educación para la paz forman un cuerpo de concepciones, creencias, lenguajes, valores y metodologías que agrupan y distinguen a las

personas pacifistas. Entre las premisas más importantes se enuncian las siguientes.

- a) *La paz es una realidad humana*, a partir de la cual se establecen los pactos y crecen las sociedades. La paz es la forma de relacionarse con otras personas y con el mundo que garantiza la realización progresiva de la justicia y la sustentabilidad. Es decir, la paz es una significación de las relaciones con el mundo y el resto de los humanos.

La paz, como objeto social, está presente en la mayoría de los aspectos evidentes y concretos de la vida humana. Casi todas las personas, sin importar su condición y su estatus, han construido una idea propia de paz basada en sus experiencias personales. Y todas han contribuido de manera activa y entusiasta a la construcción de la paz. Esta realidad tiene que ser visibilizada en la experiencia, con lo cual se afirma que todas las personas tienen un alto grado de experticia en la paz.

La acción colectiva, la socialización, la crianza, el lenguaje, la cooperación, el altruismo, el desarrollo comunitario, tecnológico, científico y político, entre otros elementos, son fenómenos vinculados a la paz o a la presencia de paz. Sin embargo, es necesario reconocer que en los procesos de actualización sistemática de la justicia no existe una paz perfecta, impoluta. En realidad, existe una paz más o menos perfecta o perfectible. Una paz que se acerca a la realidad humana dinámica.

- b) *El conflicto* es un fenómeno estudiado desde las primeras aproximaciones al conocimiento humano, desde las ciencias sociales, históricas, psicológicas y jurídicas, entre otras. El conflicto es un tema presente y contundente en muchos filósofos y sociólogos, pedagogos, juristas y psicólogos, cuyas aportaciones han contribuido a la creación de un cuerpo de estudios, teorías, hipótesis y explicaciones que aportan mucho al estudio del tema y a su evolución.

Sociólogos como Marx en la lucha de clases, y Hobbes y la idea del mundo dinámico y lleno

de contradicciones; y más tarde, Schutz y Blumer, cada uno por su lado, aportan las perspectivas de la interacción social y la creación de sentido social que es el corazón donde se crea el conflicto. Simmel realiza estudios sobre las disputas humanas, mientras McLuhan desentraña el conflicto a partir del análisis de los medios de comunicación. En esa misma línea, Hocker y Wilmont plantean los micro conflictos a partir de micro episodios de intercambio.

Por su parte, las ciencias psicológicas han abordado el conflicto como una explicación de la vida interna de las personas. Desde las primeras prácticas clínicas griegas de salud mental, hasta el nacimiento de la psicología moderna, el conflicto ha sido un tema recurrente y fundamental: Freud explicó la psique como un conflicto entre los personajes que estructuran la mente humana; Carl Rogers trabajó su propia teoría de las necesidades centrándose en la persona y en sus relaciones; Piaget y otros constructivistas documentaron la importancia del conflicto cognitivo; Fritzsche precisó que los conflictos se resuelven en *el aquí y el ahora*. Por otra parte, Skinner abordó el tema de la motivación en los conflictos. Esta breve lista está lejos de ser exhaustiva; sin embargo, ilustra la presencia del tema en al menos dos áreas del conocimiento humano.

- c) *El conflicto es una construcción social*. Lejos de ser un accidente en la vida de las personas, son las personas las que participan de manera entusiasta y activa en la construcción de situaciones sociales que después ellas mismas significan como conflicto.

En la realización de un proyecto compartido, las personas constantemente encuentran antagonismos en cualquier nivel de sus propias necesidades o creencias. Con frecuencia, y gracias a que comparten una serie de satisfactores y visiones de la realidad, los temas antagónicos de sus vidas no alcanzan a ser calificados como conflictos; sólo cuando el nivel de tensión-fricción rebasa las propias competencias, energía vital,



recursos creativos y emocionales, es cuando una persona percibe la situación como un tema de contradicción con sus contrapartes.

La superación conjunta del conflicto por medios noviolentos proporciona una visión más amplia de las potencialidades de la persona, y es reconocido como una palanca de transformación social, de justicia y democracia. Es una herramienta pedagógica y de crecimiento personal.

El proceso por el cual se asignan significados a las construcciones sociales da como resultado una forma específica de ver el mundo y de entender la dinámica del conflicto. Los conflictos culturales son, entonces, una aventura de indagación antropológica y de búsqueda de fuentes de poder fundamentalmente distintas, de difícil comparación y entendimiento.

### **La visión del conflicto a corto plazo y a la distancia**

En el discurso que Gandhi dictó en la Conferencia de la Mesa Redonda de la India en 1931, expresó ante los caballeros ingleses su temor de que la India independiente tuviera que pasar años formulando leyes “que saquen a los pisoteados y desposeídos del fango... el deber del gobierno nacional indio será socorrer a los humillados y librarlos del peso con que han sido sobrecargados”.

En este discurso, en donde se promueve de manera inmediata la independencia de la India respecto del imperio británico, Gandhi hacía notar el trabajo a corto plazo que implicaba fortalecer el “gobierno nacional indio” y la continuación de la lucha por la justicia aún después de la independencia. Es decir, un aliento a largo plazo. En ambas posturas se nota la misma preocupación: la lucha en mano y a largo plazo es por los pisoteados y desposeídos.

En un contraejemplo, las luchas reivindicativas de las mujeres fueron postergadas por los distintos movimientos revolucionarios de América Latina. La excusa era que primero había que tomar el poder y después reivindicar a las mujeres y otros grupos vulnerables. Es decir, en la mayoría de los casos

existió una visión específica inmediata y otra distinta a largo plazo.

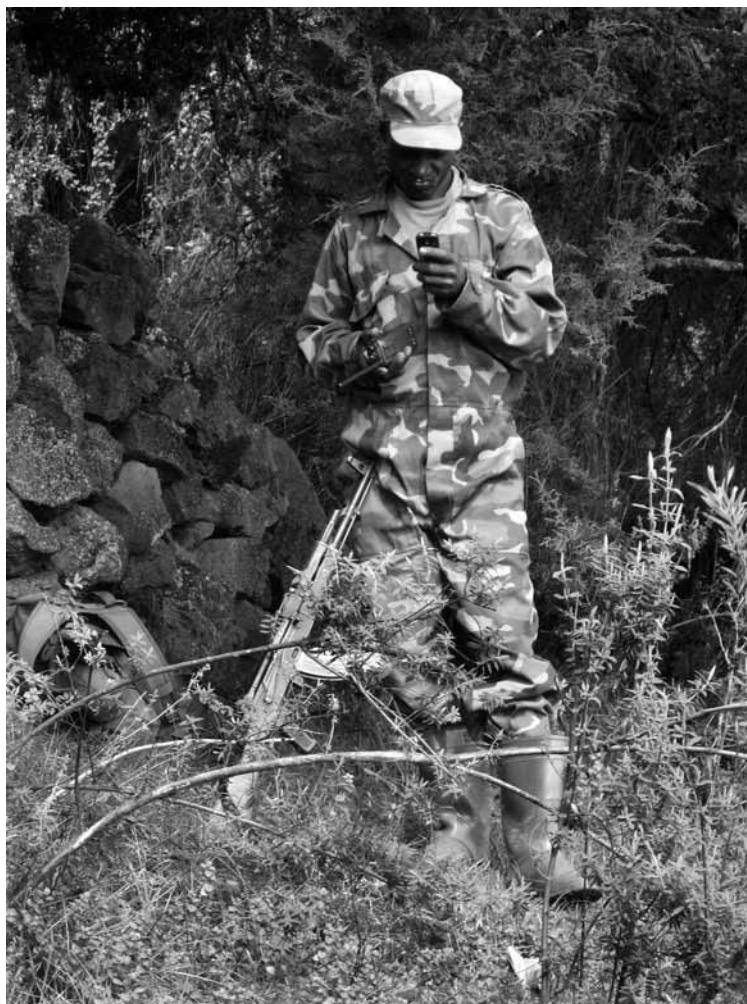
La cultura de paz exige congruencia entre una visión inmediata y un largo aliento del conflicto. Los medios dan pie a los fines, pero también se hace fundamental que la lucha inmediata permanezca atenta a los riesgos y problemas para conseguir el objetivo más distante de la paz: la justicia. En una cultura de paz, son los medios los que construyen y llenan de significado a los fines.

### **El conflicto desde dos realidades**

John Paul Lederach, profesor de la Universidad de Notre Dame, hace notar que existen dos corrientes generales desde las cuales se puede entender al conflicto: la primera está íntimamente relacionada con la academia y la educación formal, mientras que la segunda está relacionada con el activismo, la educación informal y el trabajo comunitario. La separación que hace Lederach es entre los resolucionistas, que corresponde a las personas vinculadas a la academia, y los revolucionaristas, que son las personas vinculadas al trabajo comunitario y el activismo social. Ambos grupos están comprometidos con una resolución noviolenta de los conflictos y apuestan por el pacifismo.

Este mismo autor hace un mapa de la relación de las dos corrientes frente al conflicto: por un lado la resolucionarista considera que la fortaleza de su actividad se basa en instrumentos “científicos”, técnicas y habilidades, mientras que la revolucionarista considera su fortaleza en la visión y compromiso, y en la búsqueda de la transformación social.

Ambas posturas toman como marcos de referenciales una visión a largo plazo y al mismo tiempo una visión sobre la tarea inmediata. Mientras que ambas mantienen congruencia entre la visión de corto plazo y la de largo plazo, en las tareas más inmediatas hay diferencias importantes: en primer término, ambas posturas reconocen que no existe la neutralidad; que lo que hay es imparcialidad, y que ésta se refleja de manera distinta. Para los revolucionaristas, la imparcialidad implica que la persona



Fotografía: Brenda Navarrete.

está conectada de manera constante con una de las partes, es decir, reconocer que se comparten códigos, valores y formas de entender la vida con una de las partes mientras que con la otra parte se busca abrir instancias de diálogo y de negociación. Para las personas resolucioanaristas, es importante representar la imparcialidad manteniendo un contacto permanente con todas las partes del conflicto.

En términos del método, las personas revolucionarias buscan incrementar la expresión abierta del conflicto, con lo cual existen mayores probabilidades de modificar las relaciones de poder. Además, dado que las relaciones son muy inestables, esto obliga a las partes a usar sus recursos creativos para llegar a nuevos estadios de estabilidad y dinámica. Transitan de la educación y el conflicto latente hacia la negociación y la negociación explícita, lo cual

obliga a todas las partes a reconocer el conflicto. Por su lado, las resolucioanaristas intentan incrementar el entendimiento mutuo y llegar a acuerdos atendiendo el problema tal como está, es decir, tratan de que el problema sea visible de manera racional.

Otro aspecto metodológico relacionado con la comunicación es el énfasis en hablar con la verdad y tener una postura transparente todo el tiempo por parte de las personas en línea revolucionaria, a diferencia de las personas en la línea alternativa (resolucioanarista), que basan sus sistemas de comunicación en la escucha verdadera, es decir, en escuchar y entender a todas las partes como mecanismo de conexión.

Los procesos también son guiados de manera distinta por ambas corrientes: mientras que para el grupo de revolucionarias se trata de que la

comunidad transite del silencio al reconocimiento de la interdependencia, para los resolucionaristas la importancia recae en la búsqueda de soluciones mutuas.

Como puede verse, más allá de las diferencias en ambas posturas los objetivos frente a los conflictos son siempre procurar el cambio social y elevar los niveles de justicia por medios pacíficos. Al compartir el objetivo final, ambas corrientes aportan recursos complementarios y confluentes.

### Las capacidades mínimas de la persona educadora para la paz

Las personas educadoras para la paz asumen el papel de educar y de mediar dirigiendo un grupo que construye la realidad de la transformación de los conflictos y la visibilización de la paz como mecanismo para la convivencia. Para ello se requiere que sean educadores modelo, críticos, y que desarrollen un pensamiento complejo. Aunado a ello, existen al menos cinco capacidades que las y los educadores de paz requieren.

1. *Transformar los temas en ventanas.* Es decir, conocer la situación que se significa como conflictiva y ser capaces de reconocer los hechos del proceso de manera empática sin ser atrapados, rebasados o arrastrados a la espiral de la confrontación; es decir, ser emocionalmente ingeniosos para evitar la ansiedad de la escalada del conflicto y aprender a darse el tiempo para enfrentar los asuntos y transformarlos.

Lederach propone pensar los temas como una ventana, es decir, como el elemento arquitectónico que se coloca en una construcción pero que rara vez se vuelve a mirar, pues se usa para ver a través de ella. Es decir, la habilidad para ver más allá de los temas en mano. Johan Galtung, sociólogo noruego que ha participado como mediador en diversos conflictos entre países, se refiere a esta habilidad como “estar *orientada constructivamente al futuro*”, es decir, se refiere a la posibilidad de entender a la otra persona pero

con alguna distancia de lo inmediato y proponer salidas amplias que integren de manera seria las necesidades de las partes y al mismo tiempo eviten las soluciones rápidas, precipitadas.

2. *Usar el eclecticismo a favor de la paz.* Es decir, aprender a integrar respuestas de corto plazo con un cambio a largo plazo. Esto requiere utilizar varias líneas de tiempo de manera cómoda y efectiva.
3. *Transformar el conflicto en un dilema integrador para trascenderlo.* Una de las actividades más importantes que realizan las personas educadoras es usar las preguntas para crear marcos de indagación y construcción, propia y significativa, de la realidad. Un conflicto tiene al menos dos ideas o situaciones que se contraponen y son antagónicas; al ponerlas en una misma frase de manera positiva y constructiva, se crea una paradoja. Esa paradoja se vuelve el dilema integrador. Una fórmula posible es: ¿cómo podemos encarar *A* y al mismo tiempo construir *B*? En esta fórmula se usa la conexión y junto con al mismo tiempo.

Para Galtung, las paradojas se resuelven trascendiéndolas. Es decir, colocando un elemento extra que deje de lado los temas iniciales al crear un criterio distinto para significar la situación que se considera como conflicto. Este criterio, a su vez, debe ser considerado por las partes como una trascendencia positiva del conflicto. En ese sentido, la importancia de la construcción de consensos se torna una herramienta fundamental para la persona educadora.

4. *La complejidad como herramienta de trascendencia.* La complejidad en un conflicto significa ambigüedad e incertidumbre. Se refiere a las múltiples conexiones que suceden de manera simultánea, lo que puede ser visto como algo que rebasa las potencialidades de las personas. La complejidad, sin embargo, puede dar pie a un amplio espectro de posibilidades y transformaciones. El truco consiste en asignar a la

complejidad el lente correcto, ya sea el continuo del tiempo, la segmentación espacial, o la combinación de varios lentes.

5. *Una profunda atención a la identidad.* La identidad es un asunto fundamental en la construcción de una realidad transformada. No es posible considerar una transformación de la realidad sin atender los temas de la identidad. En general, las personas entendemos la identidad como aquello que de manera inmaterial, define y sostiene la vida personal y grupal. Cuando la identidad es puesta en duda las personas se sienten colocadas en un estado de vulnerabilidad vital, se sienten amenazadas de muerte. En general, los problemas de identidad son la causa del mayor número de conflictos.

La identidad, lejos de ser una dimensión humana rígida y estática, es flexible, maleable y dinámica. En constante redefinición. No existen identidades acabadas, por el contrario, son representaciones de la persona en contexto y cambian con los conflictos y las transiciones de la propia persona: un joven que termina sus estudios universitarios, una persona que migra su trabajo de la fábrica a un puesto de elección popular, una mujer que se prepara para la maternidad, una niña que abandona sus estudios de danza para unirse al club deportivo, una joven que asume su adultez, son todos ejemplos de la identidad dinámica y atenta a los conflictos con otras y otros.

La persona educadora es capaz de crear procesos y espacios en los que los grupos articulan un sentido positivo de su identidad: a) la perciben cuando aparece o se transforma; b) establece los vínculos de relaciones entre las personas desde las identidades nuevas (visibilizando los conflictos implícitos); c) crea condiciones de diálogo seguro e interacción honesta que permitan la exploración identitaria y desanima las soluciones inmediatas; formula marcos que permiten a los grupos explorar las raíces de sus percepciones, gustos, deseos y amenazas o miedos.

El conjunto de estas capacidades en las y los educadores de la paz, corresponde a la base mínima; sin embargo, se pone énfasis en la atención a los grupos desde la mirada amplia del contexto y la situación socio-histórica.

### **Lo multidimensional como meta**

La educación para la paz y los derechos humanos se presenta con puntos de partida (referentes unidimensionales), sin embargo, la labor docente para la paz apunta a la búsqueda sostenida de múltiples dimensiones de justicia, de reivindicaciones y transformaciones. Este reto implica un perfil amplio que dé cabida a diversas disciplinas y tenga un horizonte común con muchos ángulos hacia la misma referencia.

De esta manera, el perfil amplio del educador coloca el piso en la visión humana, en una postura ética y moral comprometida con la justicia, en una tradición social, política y psicológica que facilite entender la realidad como un producto concreto de la interacción entre las personas, que entienda tanto las necesidades básicas y espirituales de una persona en específico, hasta las de una comunidad amplia y dinámica.

La educación para la paz se inscribe en la más internacionalista y cosmopolita de las expresiones y aspiraciones, pero no por ello deja de ser un medio hacia un horizonte compartido de convivencia solidaria.

### **Lecturas sugeridas**

Sugerimos a nuestros lectores consultar el número 7 de *Decisio*, publicado en abril de 2004, con el tema de Educación para la Paz, en:

[http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com\\_content&view=featured&Itemid=127](http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=127)



Fotografía: Brenda Navarrete.

## Hagamos *matria*

José Sotelo Marbán

Universidad Autónoma de la Ciudad de México | México  
jsotelo.m@gmail.com

### Introducción

La importancia de los derechos humanos radica en hacerlos valer frente al Estado. Para ello se requieren como condiciones: que veamos posible que con nuestra intervención podemos modificar la realidad que nos tocó vivir, que intentemos modificar esa realidad, que tengamos método y principios de teoría de cambio social para hacerlo, que entendamos que si estamos luchando contra la injusticia abonamos a la cuenta de los derechos humanos. Los derechos humanos nos permiten entender y ubicar nuestra historia dentro de las causas más nobles a las que podemos aspirar como humanidad. Ese es nuestro reto.

### La realidad que podemos cambiar, nuestra *matria*

Cuando tratamos el tema de la patria imaginamos algo relacionado con nuestro país. La historia patria parece lejana; recordamos batallas, héroes y villanos, gente que disputó el poder. Rara vez esa historia trata del pueblo, a no ser como multitudes.

En cambio, ¿quién ha oído hablar de nuestra *matria*? Miguel de Unamuno, originario de Bilbao, al referirse con añoranza a su región, la llama *matria vasca*. Don Luis González y González, gran historiador mexicano, llama a sus microhistorias *historia matria*. Algunos pueblos indios también utilizan en su lenguaje este término para referirse a su espacio vital.

El espacio y circunstancia que a lo largo de nuestra vida forja nuestra identidad es cuna de nuestra *matria*. Nuestro “yo y mis circunstancias” de José Ortega y Gasset que nos permite ubicarnos en un imaginario social al que pertenecemos y en el que participamos porque allí podemos hacer historia, esa es nuestra *matria*. Mi *matria* define el lugar, tiempo y circunstancia desde donde —con mi historia— me inserto y participo en otra historia mayor, a la que también afecto en mayor o menor medida. Nuestra *matria* le confiere un ámbito de alcance a nuestras aspiraciones; es la plataforma desde y donde actuamos y nos permite incidir en los entornos de otras *matrias* y desde allí sentirnos parte de la historia.

Al ser consciente de mi *matria* que me ha forjado, también puedo medir mis fuerzas y entender la direccionalidad de mis actos, situar mi condición subjetiva en posibilidad de modificar las condiciones objetivas de la *realidad matria* que me rodea. Puedo unirme a otros, aumentar fuerza, imaginar caminos para lograr una realidad diferente, y estar en posibilidad de armar estrategias de cambio social.

Todos tenemos y hacemos *historia matria* en y con la familia, pueblo, comunidad, compañeros de escuela y de trabajo, colegas que comparten nuestros problemas, anhelos y esperanzas, microcosmos de la humanidad a los que pertenecemos. Nuestra *matria* permite que nos sintamos con posibilidad de participar y modificar el medio que nos rodea, entendernos con aquellos con quienes podemos unirnos para lograr un propósito común que a todos nos afecta y que, por ello, son *nuestros comatriotas*. Ese espacio y circunstancia que podemos afectar es nuestro entorno *matrio*.

Un idiota, en la antigua Grecia, era un ciudadano que, pudiendo hacerlo, no se preocupaba de los asuntos públicos. Quienes hoy abandonan su espacio de fuerza a otro, que acumula poder, transitan por la patria como idiotas. Es importante que nuestro tránsito por la vida sea consciente y nos interese por que haya mayor justicia y equidad en *nuestra matria* y hagamos lo necesario para modificar las condiciones sociales que lo hagan posible.

## Importa que dejemos un mundo más justo para nuestros hijos

¡Si quieres conocer la realidad, intenta cambiarla! Desde luego que en una situación de injusticia que se quiere cambiar hay una correlación de fuerzas a favor de quienes se benefician de ella frente a quienes buscan modificar las condiciones que lesionan sus intereses; sin embargo, si quieren cambiar la situación, esa correlación de fuerzas debe modificarse cuando menos para la situación concreta en la que se va a actuar.

En un proyecto de educación popular en que participamos en el estado de Guerrero, México, parecía lógico que los campesinos quisieran fumigar los árboles de sus huertos familiares para que no se perdiera tanto mango por la plaga y tuvieran mayores ingresos. Nuestra propuesta era que se formara una cooperativa para conseguir mejor precio en fungicidas, una bomba en común para fumigarlos y mejor precio para su producto. Para sorpresa del equipo promotor, estos temas no parecían interesar a los productores. Fue entonces que descubrimos que en toda la región los campesinos tenían ya vendida la producción de sus árboles a precios verdaderamente injustos. Es una región muy pobre y, cuando enfermaban o estaban en gran necesidad —lo que a todos les sucedía periódicamente— acudían con el intermediario a vender la producción de su huerta por tantos años más cuanto mayor era la cantidad de dinero que pedían. “Venta en versa” le llaman. Pocos campesinos tenían libre su huerta.

Tras conocer esta situación el plan cambió. Primero había que recuperar las huertas porque las usufructuaban los intermediarios, aunque fueran de los campesinos. Algunos productores las tenían vendidas hasta por veinte años. En reuniones de pueblo hicimos cuentas. En ese tiempo en la Ciudad de México el mango se vendía a 5 pesos kilo. A pie de árbol los intermediarios pagaban el kilo a 1.50 pero el precio que a ellos les habían pagado por la producción “en versa” era de 15 centavos el kilo. Era cuestión de hacer cuentas. Cuántas cajas producía la huerta al año, los kilos de mango que pesaba la caja, el pago que les habían hecho por la cantidad de años que



habían vendido la huerta, la fluctuación del precio del mango en esos años.

Cuando en asamblea hicieron cuentas del precio que les habían pagado, percibieron la *matria* que los unía. Todos estaban en la misma situación, con la misma historia, en la misma región, frente a los mismos malandrines, con la misma rabia de darse cuenta de que con la primera cosecha el intermediario había recuperado con creces lo que se les había pagado, y que todo lo demás era un robo descarado que seguirían haciendo a costa de su pobreza, mientras ellos lo permitieran. Entonces comenzaron a surgir propuestas. Su condición subjetiva cambió. Dejaron de ser Pedro, Juan y Manuel que eran sólo paisanos, para convertirse en la *Unión de Pueblos de los Almolongas*. Esa *matria* descubrieron y forjaron en su lucha. Entonces sí se propusieron recuperar sus huertas, desconocer los contratos leoninos que tenían, organizarse para vender su producto para llevarlo hasta la Central de Abastos a la Ciudad de México y tener un mejor precio de su producto.

### Algunas herramientas de interpretación

El proceso que esta cooperativa tuvo en su historia de lucha fue complejo y con muchos reveses y problemas. Recuperaron, en efecto, sus huertas y pudieron vender su producción a un precio por kilo tasado en pesos y no en unos cuantos centavos. ¿Qué pasó?

1. Este proceso *modificó condiciones subjetivas* que los campesinos de allí, de entonces, tenían en su percepción de los problemas: de verse a sí mismos sin ningún poder para cambiar las cosas, a animarse a modificarlas. De sentir que se trataba de un problema individual que sólo a cada uno de ellos les concernía, a entenderlo como un “mecanismo de explotación” al que habían estado sometidos y del que se tenían que liberar. De sentirse entrampados en su miseria, a unirse varios pueblos para hacer una cooperativa regional que tenía ese y muchos otros problemas de estructura que era necesario modificar.

2. Ese proceso *modificó condiciones objetivas* de los campesinos para romper el mecanismo de explotación al adquirir mayor fuerza mediante la unión, al desconocer los contratos frente a la autoridad con una argumentación consistente dada la injusticia palmaria que se demostraba, al retomar la rectoría sobre sus huertas, al hacer la contratación colectiva de los transportes para llevar su producto al principal centro de consumo del país, al obtener un precio todavía injusto pero incomparablemente mayor que el que recibían por su producto, al liberarse de ese “mecanismo de explotación” que agudizaba su pobreza.
3. Ese proceso fue *dialéctico* y marcó *tiempos políticos*. El cambio de condiciones subjetivas permitía modificar condiciones objetivas y, a su vez, la modificación de estas condiciones objetivas potenciaba la modificación de nuevas condiciones subjetivas. Llamamos *tiempos políticos* a los periodos de tiempo cuando se intensifica la dialéctica de cambio. Los actores sociales con quienes hacemos *historia matria* son nuestros *comatriotas*.

La historia que vivimos —que si la vemos pasar pasivamente “nos sucede”, o si queremos dejar huella “la hacemos suceder”—, siempre es un proceso dialéctico en el que se establece una sinergia de interacción que se dinamiza cuando se producen cambios en las condiciones subjetivas de quienes se interesan en hacerla suceder, con los cambios que se logran dar en las condiciones objetivas. Cuando luchamos para detener una injusticia abrimos la puerta de la historia que nuestra circunstancia nos pone en el camino para meternos en ella. Conscientemente, dejamos de ser “camarones que arrastra la corriente”. En ese momento nos damos cuenta de que los cambios en la realidad no son el resultado de fuerzas aleatorias que son ajenas a nosotros, sino que nosotros somos importantes para hacer nuestra *historia matria*, diferente y más justa.

Los momentos cruciales de la historia se producen como *tiempos políticos* en los que interviene gente que por su iniciativa se apropia de poderes



Fotografía: Brenda Navarrete.

fácticos, lucha contra ellos o simplemente se mete. La historia de México sería radicalmente distinta si a Hernán Cortés no se le hubiera ocurrido ingresar en Tenochtitlan y dominar como lo hizo con la fuerza emergente, y hasta ese momento imaginaria, del imperio español. Esos *tiempos políticos* de manera intensa transformaron y generaron muchos y variados mecanismos de explotación, dominación y dependencia que hoy configuran, en esencia, la estructura dominante y que perduran porque sirven a los intereses de los que actualmente detentan el poder y que se benefician con su injusto funcionamiento.

### **Podemos heredar un mundo mejor a nuestros hijos**

Vivir la realidad activamente significa escudriñarla y, al percibir que hay injusticias en nuestras relaciones sociales, actuar para heredar una *matria* mejor

a nuestros hijos. Lo podemos hacer desde distintas percepciones, desde el pesimismo, desde la rebeldía o desde las ilusiones. El *pesimismo* de ver una realidad que apabulla con tanta fuerza que ni siquiera nos permite vislumbrar posibilidades de lograr resultados alentadores, pero a pesar de todo no es posible permitir que sigan así las cosas; es un pesimismo esperanzado. La *rebeldía* de entender que la acción misma de enfrentar la injusticia es pertinente y válida, con independencia del éxito que se pueda alcanzar. Las *ilusiones* que nos permiten vislumbrar como utopía una realidad distinta, más justa, que podamos construir.

Armar una buena estrategia para resolver las injusticias resulta difícil si no se entienden las contradicciones sociales que determinan su funcionamiento: ¿cómo podemos pretender modificar las estructuras de injusticia si no las captamos como tales, o no interpretamos debidamente cómo funcionan y

se articulan? Por eso los pueblos han sufrido tantas derrotas en sus luchas aunque las ganen, ya que no vislumbran caminos que les permitan crear las condiciones que les permitan lograr mayor calidad de vida, fortalecer sus inteligencias y conocimientos, y hacer valer sus derechos frente a la injusticia. Las victorias que se ganan para nadie son de una vez y para siempre. Por eso la historia se puede modificar para un lado o para otro. Aunque los pueblos logren cambios significativos e importantes, pueden tener retrocesos cuando no defienden sus conquistas, no las hacen valer o ni siquiera las sienten propias.

Esto nos remite al tema. Los derechos humanos son el fruto que hoy podemos percibir y conceptualizar como el conjunto de conquistas de todas las luchas históricas de los pueblos frente al poder. Cada uno de los derechos que hoy podemos afirmar que tenemos se ha conquistado frente al gobernante o al Estado a precio de sangre. Aunque la Constitución reconoce ya los derechos humanos eso no significa que el Estado los haga valer siempre porque está obligado a hacerlo; ni que tal reconocimiento no tenga marcha atrás si no tenemos fuerza para impedirlo. Importa tener claro que hacer valer nuestros derechos humanos es, y seguirá siendo siempre, una lucha del pueblo frente al poder.

El concepto que hoy tenemos de los derechos humanos se ha ido creando históricamente y es muy reciente. No ha existido siempre. Hay a quienes se les hace fácil decir: todos tenemos derechos humanos por el sólo hecho de ser humanos. No. No es el maná que nos cae del cielo. Es la herencia que recoge la lucha de los pueblos y que exige que nosotros hagamos lo propio para dejar un mundo mejor. Todas las luchas en contra de la injusticia que los pueblos han dado a lo largo de toda la historia humana han ido abonando a construir la concepción de estos derechos. Todo ese sufrimiento de millones de gentes que han dado su sangre, que han sido hechos prisioneros, que han sido torturados, ha sido el precio de los avances que hoy tenemos para que los derechos humanos sean reconocidos en la legislación internacional y en la de muchos países. En esa plataforma estamos en la actualidad, pero si bien son el culmen

de nuestra historia en materia de derechos, para hacerlos valer todavía es menester doblegar al Estado y tener la fuerza para hacerlo.

### Hagamos una *matria* más justa

Basta repasar mentalmente nuestra historia para encontrar cuáles son nuestros espacios *matrios*. No estamos ciegos para no darnos cuenta de tanta injusticia que se comete y que nos afecta. ¿Es el mismo trato que se le da al hombre que a la mujer?, ¿al campesino, al indígena, al artesano se le paga un precio justo por su producto?, el trabajador ¿tiene un salario y condiciones de trabajo dignas?, las elecciones ¿se realizan con equidad y se respeta la voluntad del pueblo?, ¿la democracia consiste sólo en votar y que el gobernante haga lo que quiera, o la democracia es que el gobernante actúe para el beneficio de los intereses del pueblo?, ¿la policía es un agente que siempre está al servicio del pueblo y actúa conforme a derecho?

Miles de preguntas nos hacemos de esta naturaleza desde que despertamos hasta que nos vamos a dormir. ¿De plano no podemos hacer nada para que éstas u otras condiciones de injusticia se resuelvan o sean menos injustas?, ¿con quiénes nos podemos unir para asesorarnos o ya para tomar acciones para corregir las condiciones que vemos injustas?

Y al actuar descubrimos que tenemos *matria*. Que hay espacios en donde repercute lo que hacemos. En los que nuestra historia puede ser significativa. Que podemos dejar una *matria* más justa. No dejemos de hacerlo.





Fotografía: Brenda Navarrete.

# Pensar la educación con personas jóvenes y adultas como un derecho humano

Carlos Vargas Tamez

Universidad de Deusto | Bilbao, País Vasco  
carlos.vargas@deusto.es

## Introducción

La educación ha sido reconocida como un derecho humano en múltiples tratados, pactos y convenciones internacionales. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Mujeres, y la Convención de los Derechos de la Infancia, entre muchos otros convenios, contemplan el derecho a la educación como un derecho clave; como la llave para la realización de otros derechos igualmente importantes. Por ejemplo, el derecho a la libertad de expresión, el derecho al trabajo, el derecho a la salud, al desarrollo, a una cultura de paz, a un medio ambiente sano, difícilmente son asequibles si no se garantiza el derecho a la educación.

No obstante su importancia, hasta hace poco tiempo el derecho a la educación era concebido desde una perspectiva estrecha que incluía esencialmente la educación formal y obligatoria de niñas y niños. No fue sino hasta 1960, con la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza y la posterior Recomendación relativa al Desarrollo de la Educación de Adultos (1976),\* que la educación de personas jóvenes y adultas comienza a configurarse como un derecho humano. Este reconocimiento es refrendado en las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA), particularmente en las dos últimas (Hamburgo, 1997 y Belem do Pará, 2009) en las cuales comienza a hablarse del derecho al aprendizaje a lo largo de la vida, trascendiendo así la visión tradicional de la educación con personas jóvenes y

adultas (EPJA) como sólo alfabetización y educación básica.

Esta visión amplia está plasmada en los instrumentos internacionales arriba mencionados, los cuales consideran que la educación debe contribuir al desarrollo completo de la personalidad humana; a la igualdad y la no discriminación; al desarrollo económico y social; al respeto a los derechos humanos; a promover la democracia y a mejorar la calidad de vida de las sociedades y la personas para que éstas puedan trabajar y vivir dignamente y seguir aprendiendo a lo largo y a lo ancho de la vida. Sin embargo, estos objetivos encomiables se ven amenazados por el alcance y justiciabilidad del derecho a la educación. En términos de las obligaciones del Estado, estos instrumentos exigen garantizar el *acceso* universal a la educación primaria y hacer *accesible*, progresivamente, la educación secundaria, la educación superior y la posibilidad de *acceder* a la educación fundamental o permanente; lo que hoy conocemos como aprendizaje a lo largo de la vida. Este énfasis en el acceso es muy importante, pues ayuda a visibilizar a los grupos y colectivos sociales que han estado marginados de los servicios educativos (tal es el caso de muchas personas jóvenes, adultas y adultas mayores; de las mujeres, de las personas migrantes, de las personas con discapacidad, de las privadas de la libertad, etc.), pero no devela las causas estructurales que dificultan o imposibilitan el acceso de diversos grupos sociales a la educación, ni da cuenta de las necesidades diferenciadas que estos grupos presentan, ni de los procesos y resultados de la educación. La calidad, la relevancia social y la pertinencia cultural de los procesos educativos, y de sus resultados, son sólo algunos de los elementos que deja de lado el énfasis en el solo acceso a la educación.

### Más allá del acceso

Ante este desbalance entre el acceso a la educación y los resultados que de ella se esperan, Katarina Tomaševski, anterior Relatora Especial para el Derecho a la Educación en Naciones Unidas,

desarrolló un marco analítico que diera cuenta de las obligaciones del Estado para el respeto, protección y realización del derecho humano a la educación. Este esquema, conocido como las 4As por sus siglas en inglés (*Availability, Accessibility, Acceptability, Adaptability*), aborda no sólo el acceso a la educación sino también la disponibilidad de los programas y servicios educativos, su aceptabilidad en términos de calidad y relevancia, y su adaptabilidad a las necesidades, condiciones y circunstancias de las personas.

Este artículo propone el citado esquema como una herramienta útil para el análisis de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) como derecho humano y para repensar el diseño, implementación y evaluación de políticas y programas de aprendizaje a lo largo de la vida en clave de derechos. Asimismo, se busca que el enfoque basado en derechos humanos pueda servir de guía para la acción educativa, para la práctica cotidiana de las y los educadores y actores educativos.

Pensar la EPJA como un derecho humano supone un cambio de perspectiva. Precisa el distanciamiento de las lógicas comunes de necesidades básicas insatisfechas y de “rezagos educativos”, y el reconocimiento de las obligaciones y responsabilidades del Estado para la garantía de este derecho; es decir, que el derecho a la educación sólo puede considerarse garantizado cuando los servicios educativos están disponibles para todas las personas; cuando son asequibles universalmente; cuando se han eliminado los obstáculos (económicos, culturales, estructurales, de género, etc.) para su acceso, disfrute y aprovechamiento; cuando son relevantes y adecuados no sólo a las necesidades educativas de los grupos a quienes van dirigidos, sino también a sus deseos, intereses y aspiraciones de aprendizaje. Éstos son los elementos que plantea el esquema de las 4As: disponibilidad (*availability*, en inglés), acceso, aceptabilidad y adaptabilidad, mismos que serán desarrollados más adelante como elementos de un esquema para el diseño, la implementación y la evaluación de la EPJA.



Fotografía: Brenda Navarrete.

Un análisis de la EPJA desde el enfoque basado en derechos supone, entonces, las obligaciones del Estado en términos de las 4As y una consideración de los principios básicos de los derechos humanos: universalidad, indivisibilidad, interdependencia, equidad y no discriminación, participación e inclusión, empoderamiento, rendición de cuentas. Este enfoque permite discernir el derecho *a* la educación, de los derechos *en* la educación y los derechos *a través* de la educación, abordando así las causas subyacentes de la desigualdad e inequidad educativas.

### **El esquema y los indicadores**

El esquema de las 4As de Tomaševski y algunos indicadores diseñados por el Proyecto por el Derecho a la Educación\*\* se presentan a continuación como

herramientas para repensar la EPJA y el aprendizaje a lo largo de la vida en tanto derechos humanos y para diseñar, implementar y evaluar políticas, planes, programas y servicios educativos.

#### *Disponibilidad*

De acuerdo con el esquema, los Estados tienen la obligación de garantizar que existan los recursos suficientes para proveer servicios educativos y oportunidades de aprendizaje para todas las personas jóvenes y adultas. Esto incluye una evaluación del gasto público; el presupuesto asignado a educación, y a la EPJA en particular; su distribución para la existencia de la infraestructura mínima que permita una oferta educativa adecuada. Ésta incluye desde la apertura o cierre de centros, las instalaciones y materiales



educativos apropiados, hasta la selección, formación y remuneración correcta de docentes. Aunque esto se refiere sólo a la educación básica y obligatoria (cuyo número de años varía entre países), se contempla su progresividad hacia otros niveles y entornos educativos. Toda vez que las obligaciones de los Estados giran en torno a la “educación básica”, cabría preguntarse también qué es lo básico en cada lugar, cuáles son los aprendizajes y prácticas que facilitan el cumplimiento del derecho a la educación —y de otros derechos concomitantes— para las personas jóvenes y adultas, según lo previsto en los instrumentos internacionales.

#### *Accesibilidad*

Para garantizar este elemento del esquema se debe preguntar acerca de las previsiones que hacen los Estados (o las personas responsables de planes y programas educativos) para garantizar la no discriminación por motivos de clase, sexo, raza, discapacidad, preferencia sexual, etc., en el acceso a servicios educativos. Esto incluye un análisis de los obstáculos económicos en forma de costos directos e indirectos de la educación (pagos, distancia, transporte, horarios, etc.) que impiden el acceso de algunos colectivos. Igualmente, se debe dar cuenta de las barreras legales y administrativas, y de los usos culturales que marginan a ciertos grupos como las personas de edad, las mujeres, los hablantes de lengua indígena, etc. El Estado está obligado a movilizar los recursos suficientes, a legislar y diseñar políticas específicas para asegurar que estos obstáculos sean eliminados.

#### *Aceptabilidad*

Este elemento se refiere a los atributos mínimos que deben tener los servicios educativos para que, además de estar disponibles y ser accesibles para las personas jóvenes y adultas, éstos sean de calidad y que cumplan con estándares de seguridad y de profesionalismo de las y los docentes. Dichos estándares deben ser establecidos y estar garantizados por el gobierno y por la autoridad educativa e incluyen

los currículos, los contenidos, las metodologías y herramientas pedagógicas. La aceptabilidad de las políticas y programas educativos con personas jóvenes y adultas pasan por el tamiz de la calidad y de la relevancia. Dada la multiplicidad de actores y de intereses educativos que confluyen en la EPJA, la relevancia y la calidad estarán siempre mediadas por los grupos sociales —etarios, ocupacionales, estudiantiles— y sus intereses de aprendizaje. La apertura de los sistemas a la participación de los sujetos educativos en su diseño e implementación y la inclusión de sus demandas en los programas es también, por tanto, obligación del Estado. Los conocimientos, las habilidades y competencias que se desarrollan a través de la EPJA deben ser igualmente relevantes para la vida, la cotidianidad y los planes futuros de las y los participantes.

#### *Adaptabilidad*

Íntimamente relacionado con el anterior, este atributo requiere que las políticas y programas de EPJA se adapten a condiciones, situaciones y sujetos específicos, en lugar de que éstos se adapten a la oferta educativa y sus prescripciones. El Estado está obligado a considerar las necesidades especiales de las y los participantes de los programas y a hacer que el sistema educativo sea adaptable a fin de que los servicios sean incluyentes de aquellas personas que en su momento fueron consideradas no aptas para el sistema. Dentro de este grupo se cuenta, entre muchos otros, a las minorías étnicas y lingüísticas, a las y los jóvenes expulsados de la educación formal, a las personas con discapacidad, a las y los migrantes, y a la población trabajadora o penitenciaria. Además de la consideración de estos grupos y sus necesidades e intereses de aprendizaje, la adaptabilidad se relaciona con situaciones específicas, sean permanentes u ocasionales; tal es el caso de la educación en contextos de pobreza o de encierro, o en situaciones de conflicto o emergencia, por ejemplo.

## Recomendaciones para la acción

A partir del esquema de las 4As se puede emprender el análisis de políticas y programas para dar cuenta del cumplimiento del derecho a la educación por parte de los Estados. Asimismo, este marco permite diseñar y evaluar programas educativos robustos y sesiones de aprendizaje que pongan a las personas, sus deseos, intereses y necesidades educativas, en el centro de los procesos. Este acercamiento requiere dejar de considerar la educación como un servicio, como una mercancía, para verla como un derecho humano y, por consiguiente, dejar de pensar en las personas como “población objetivo” de políticas compensatorias para verlas como sujetos de derechos.

El enfoque basado en derechos humanos permite ampliar la mirada de la EPJA, situar y trascender los campos de la alfabetización y la educación básica,

y pensar en posibilidades reales de aprendizaje a lo largo de la vida. Este enfoque puede ser útil también para desvelar las diferencias entre los grupos que constituyen la EPJA y sus necesidades, para identificar responsabilidades y obligaciones, y para la rendición de cuentas de las autoridades educativas. Igualmente, entre actores no estatales, el enfoque permite adecuar las prácticas de las y los educadores, informar los procesos de diseño y desarrollo curriculares y evaluar los programas educativos para que los procesos de aprendizaje, y sus resultados, no sean sólo de utilidad sino una salvaguarda de la dignidad de las y los participantes.

A continuación, y como conclusión, se presentan algunas preguntas que pueden orientar el análisis de políticas y programas de EPJA, ayudar en la planeación educativa cotidiana; en el diseño de cursos, de currículos y de materiales, en la evaluación y en la práctica docente.

ANÁLISIS DE POLÍTICAS Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS	<b>Disponibilidad</b>	<p>¿Son suficientes los recursos destinados a la EPJA?</p> <p>¿Los planes y programas educativos están lo suficientemente extendidos (v.g. localidades rurales y urbanas)?</p> <p>¿Existen suficientes docentes? ¿Su selección y formación es adecuada? ¿Su remuneración y condiciones laborales son apropiadas?</p> <p>¿Existen las condiciones materiales (infraestructura, centros, materiales) necesarias para el desarrollo de las políticas, planes y programas de EPJA?</p>
	<b>Acceso</b>	<p>¿Son asequibles los programas para todas las personas?</p> <p>¿Se consideran y/o evitan y/o subsidian los costos directos (cuotas) e indirectos (materiales, transporte, tiempo) de la EPJA?</p> <p>¿Se garantiza la no discriminación en el acceso (v.g. mujeres, personas de edad, reclusión, discapacidad) y se eliminan barreras culturales (cuidado de la infancia o de personas mayores), administrativas (trámites) para garantizar el acceso a la EPJA?</p>
	<b>Aceptabilidad</b>	<p>¿La oferta educativa es de calidad; responde a las necesidades, deseos e intereses de aprendizaje de las personas jóvenes y adultas?</p> <p>¿Los contenidos, los procesos (métodos) y los resultados de aprendizaje son adecuados; socialmente relevantes y culturalmente pertinentes (v.g. idioma, no discriminación, necesidades especiales)?</p> <p>¿Los programas respetan y promueven el respeto de los derechos humanos (v.g. medidas para promover la igualdad de género, la equidad, la paz)?</p>
	<b>Adaptabilidad</b>	<p>¿Los programas se adaptan a las necesidades de todas las personas, incluyendo minorías lingüísticas, migrantes estacionales, personas trabajadoras, jóvenes, personas mayores, personas en reclusión, etc.? ¿Existen adaptaciones lingüísticas (L1/L2, Braille, lenguaje de señas), espaciales (discapacidad, cuidado de la infancia), curriculares?</p> <p>¿Las políticas, planes y programas utilizan y promueven la interculturalidad?</p>

DISEÑO DE CURSOS, CURRÍCULAR Y DE MATERIALES	Disponibilidad	¿Los materiales y cursos se elaboran pensando en que estarán disponibles para una amplia gama de actores educativos? ¿Son incluyentes? ¿Son asequibles y costeables, se diseñan para que así sean?
	Acceso	¿Existen mecanismos de consulta y participación de las personas a quienes van dirigidos los cursos y materiales? ¿Hay garantías de accesibilidad basadas en diagnósticos participativos?
	Aceptabilidad	¿El lenguaje del curso y de los materiales es apropiado? ¿Los contenidos de las sesiones y de los materiales (textos e imágenes) son adecuados, no discriminan ni reproducen estereotipos?
	Adaptabilidad	¿Los cursos y materiales se adaptan a las necesidades del entorno y de las y los participantes (v.g. tamaño de letra, tipo de materiales, idioma y lenguaje, representación de todas las personas, relevancia y utilidad de los contenidos)?
DOCENCIA Y FACILITACIÓN DE APRENDIZAJES	Disponibilidad	¿Las y los docentes cuentan con seguridad social, derechos laborales y una remuneración justa? ¿El número de personas por docente garantiza una atención adecuada y los resultados de aprendizaje? ¿Los planes de estudios, currículos, y sus propósitos están disponibles para la preparación de sesiones? ¿Existen medidas para evitar la rotación y el ausentismo entre docentes?
	Acceso	¿Existen servicios de apoyo a docentes; de formación, reflexión y sistematización de prácticas? ¿Estos servicios son provistos en horarios y localidades que faciliten la asistencia y no signifiquen una mayor carga laboral o erogaciones económicas a las y los docentes? ¿Las actividades de enseñanza y los planes de clase se pueden consultar y retroalimentar?
	Aceptabilidad	¿Los comportamientos y el uso de lenguaje de las y los docentes cumplen con estándares de respeto a los derechos humanos? ¿Se busca la congruencia entre los objetivos de las acciones educativas, los métodos a utilizar y los resultados que de ellas se esperan? ¿Se evalúa el desempeño de las personas participantes? ¿Se evalúa el desempeño docente y se incentiva su mejora constante?
	Adaptabilidad	¿Las estrategias pedagógicas son adecuadas para grupos diversos? ¿Se consideran los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de las y los participantes? ¿Se adecúan las actividades propuestas, los planes docentes y los criterios de evaluación con base en dichas diferencias? ¿Los temas y ejemplos de clase se adecúan a las situaciones del entorno, se problematizan?

### Lecturas sugeridas

La página web del Proyecto por el Derecho a la Educación cuenta con materiales sobre el derecho a la educación incluyendo manuales y buenas prácticas.

<http://www.right-to-education.org/es>

Los indicadores diseñados para el análisis, diseño y evaluación de políticas y programas educativos se encuentran en el siguiente sitio:

<http://www.right-to-education.org/node/860>

La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) cuenta con una biblioteca amplia en la que se encuentran publicaciones temáticas:

<http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/es/publicaciones/clade/publicaciones-tematicas.html>

y una sección sobre justiciabilidad del derecho a la educación:

<http://www.campanaderechoeducacion.org/justiciabilidad/>

Los Informes de la Oficina del Relator Especial sobre el derecho a la educación pueden ser muy útiles para conocer el estado de la cuestión y para fines de incidencia política

[http://ap.ohchr.org/documents/dpage\\_s.aspx?m=99](http://ap.ohchr.org/documents/dpage_s.aspx?m=99)

TOMAŠEVSKI, KATARINA (2001), *Removing obstacles in the way to the right to education*, Gotemburgo, SIDA, en:

<http://www.right-to-education.org/sites/r2e.gn.apc.org/files/B6e%20Primer.pdf>

TOMAŠEVSKI KATARINA (2001), *Human Rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*, Gotemburgo, SIDA, en:

<http://www.right-to-education.org/sites/r2e.gn.apc.org/files/B6g%20Primer.pdf>

TOMAŠEVSKI, KATARINA (2001), *Human Rights in education as prerequisite for human rights education*, Gotemburgo, SIDA, en:

<http://www.right-to-education.org/sites/r2e.gn.apc.org/files/B6h%20Primer.pdf>

#### Notas

\* El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (IUAL, por sus siglas en inglés), a través de una consulta abierta y junto con un grupo de personas expertas, se ha dado a la tarea de revisar y actualizar la Recomendación en este sentido. Los trabajos de revisión iniciaron en julio de 2012. En el siguiente hipervínculo se pueden leer las conclusiones de la primera sesión de trabajo (en inglés): <http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/Confintea/en/Synthesis1976ReviewExpertMeetingJuly2012.pdf>

\*\* *The right to education project* es una iniciativa que recopila estudios y buenas prácticas para la promoción y el cumplimiento del derecho a la educación en el mundo. Es liderado y auspiciado por ActionAid International, Global Campaign for Education, Amnesty International y Save the Children. Los estudios, documentos base, experiencias e indicadores se pueden consultar en su página web: <http://www.right-to-education.org/es>

**“La utopía es una fuente de ideas acerca del sentido de la vida, una referencia para el juicio, una reflexión sobre el destino, una imaginación de los horizontes, un referente ético irrenunciable.”**

Del libro de Franz Hinkelammert y Henry Mora, *Hacia una Economía para la Vida* (2013).



Fotografía: Brenda Navarrete.

# Las conferencias y los encuentros internacionales promovidos por la UNESCO y su relación con la educación de adultos y los derechos humanos (1990-2000)

Eduardo Jorge Lopes da Silva

Universidad Federal de Paraíba | Bananeiras, Paraíba, Brasil  
 eduardojorgels@gmail.com

## Introducción

Desde su creación en 1945, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha promovido conferencias y encuentros buscando fortalecer la paz entre las naciones y la convivencia entre los seres humanos construida sobre procesos educativos, científicos y culturales. Esta organización ha revelado datos importantes para que los países miembros puedan implementar políticas públicas en favor de la paz mundial, la cual implica, entre otras cosas, el respeto

y la tolerancia a las diversas formas culturales, el derecho a la educación y la preservación del medio ambiente, entre otros temas emergentes de la sociedad contemporánea. En el campo de la educación, la UNESCO revela que existen 774 millones de adultos que aún no saben leer y escribir. Eso significa que, para este contingente de seres humanos, apoderarse de esa competencia representa garantizar un derecho humano elemental básico, o sea, el derecho a la educación. Por tanto, la educación es un bien importante para alcanzar los demás objetivos.

Sin embargo, el derecho a la educación es un proceso mucho más complejo que enseñar a leer y escribir. Engloba procesos educativos formales, no formales e informales de aprendizaje a lo largo de la vida, ya sea para niños, jóvenes o adultos; no se limita, por tanto, sólo al acto de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. La educación, como derecho de los seres humanos, intenta desarrollar las capacidades de cognición y sociabilidad para la construcción de personas y de un mundo más equitativo para todos, en el plano social, político y económico. No estamos hablando de una utopía; creemos que otro mundo y otra forma de sociabilidad son posibles, si centramos nuestras energías en favor de estos ideales, para contraponerlos a la lógica de la acumulación, de la discriminación y de la educación para la formación de consumidores impuesta por el sistema capitalista vigente, a través de los medios publicitarios.

Este texto abordará la discusión sobre la educación de jóvenes y adultos y los derechos humanos, describiendo brevemente algunas conferencias y encuentros internacionales promovidos por la UNESCO entre 1990 y 2000. En estas conferencias y encuentros, la educación, y sobre todo la educación de adultos, se presentan como dispositivos imprescindibles (un bien humano) para la construcción de una sociedad más justa y equitativa, que refuerzan la paz entre las naciones y representan uno de los mayores desafíos que enfrentan las naciones en todo el planeta. Y, en fin, reflexionar sobre la contribución de estas conferencias para pensar y reforzar la educación en la perspectiva de los derechos humanos en la actualidad. En esta línea, el objetivo es comprender cómo la temática de los derechos humanos ha estado presente en las conferencias y los encuentros relacionados con la educación de los jóvenes y adultos, partiendo de la comprensión de los derechos humanos como una prerrogativa de la condición humana, que busca garantizar el derecho a la vida de hombres y mujeres en todas las formas histórico-culturales, así como la preservación del planeta Tierra y todo su ecosistema, incluyendo a la humanidad.

## **Los derechos humanos y la educación de jóvenes y adultos en los documentos resultantes de las conferencias y encuentros internacionales**

En este apartado haremos una breve síntesis de las conferencias y los encuentros internacionales realizados por la UNESCO en el período de 1990 a 2000 para reflexionar sobre la importancia de la educación, en particular la EJA, como un derecho humano. Iniciamos con la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en 1990 en Jomtien, Tailandia, que tuvo como centro de discusión la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para niños, jóvenes y adultos y como objetivo no sólo la discusión sobre la necesidad de garantizar el derecho humano a la educación, sino contextualizar el nuevo escenario mundial que comenzaba a perfilarse bajo los efectos de la política neoliberal excluyente, así como de la presencia de procesos de redemocratización de los países latinoamericanos y africanos, por ejemplo de África del Sur, con la elección de Nelson Mandela para presidente, después de vivir décadas bajo un régimen de segregación racial.

Esta conferencia proclamó el discurso de la educación como vehículo del derecho y la formación ciudadana, a partir de enunciados como “cultura de paz”, “justicia social”, “protección del medio ambiente”, “tolerancias”, etc.: “...respeto por los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente” (Art. 1º Declaración de Jomtien, 1990, p. 2).

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos ratificó la educación como un dispositivo capaz de promover la tolerancia y la paz, además de estimular el discurso de los derechos humanos como contenido importante en el proceso educativo, especialmente para los jóvenes y adultos.

La segunda conferencia que destacamos es la de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, realizada en 1992, en Río de Janeiro, Brasil. En ella se abordó la preocupación del mundo por el medio ambiente sustentable. Se discutieron temas como: arsenal nuclear, desarme, guerra,

desertificación, deforestación, infancia, polución, lluvia ácida, crecimiento poblacional, pueblos indígenas, mujeres, hambre, drogas.

En esta conferencia, la educación, y en especial la de los adultos, aparece como indispensable para la conquista de las metas propuestas, toda vez que pensar la educación como herramienta para educar, para preservar el planeta, implica garantizar el derecho a ese bien humano imprescindible en la vida de todos los seres vivos. A la educación compete formar seres humanos para convivir, preservar y valorar los recursos naturales de nuestro ecosistema.

La siguiente es la Conferencia Mundial sobre los Derechos del Hombre, realizada en 1993 en Viena, Austria. Ésta centró su discusión en los derechos humanos fundamentales para la sustentabilidad social, con tolerancia, ética, equidad social, etc. En materia de educación, la Conferencia reconoció la importancia de este derecho para la promoción y la garantía del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, reforzando la inclusión del tema/cuestión de los derechos humanos en los programas de educación de los países representados en el evento.

La "educación en materia de derechos humanos" tuvo como uno de sus puntos de discusión el respeto a todos "...los individuos, sin distinción de ningún tipo, raza, sexo, lengua o religión, debiendo esto ser incluido en las políticas educativas, a nivel nacional o internacional" (Declaración y Programa de Acción de Viena, 1993, p. 9). Este discurso deja ver que en la educación se requiere la función social de valorización de la vida y de los modos y formas que hombres y mujeres escogen para vivirla, a través del desarrollo de sus potenciales humanos. Eso, ciertamente, pasa por la valorización de los "diferentes", en sus aspectos históricos, culturales y sociales y por la promoción de una vida digna para la humanidad.

El año siguiente (1994) se llevó a cabo la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, en El Cairo, Egipto, donde se trató el tema de las "interrelaciones entre población, crecimiento económico sustentado y desarrollo sustentable". Dentro de esa temática se discutieron

cuestiones relacionadas con el "crecimiento económico sustentado en el contexto de un desarrollo sustentable; educación, especialmente para niñas; equidad e igualdad de los sexos; reducción de la mortalidad materna, de bebés y niños y el acceso universal a los servicios de salud reproductiva, inclusive de planificación familiar y salud sexual" (Informe de la Conferencia Internacional..., 1994, p. 41).

En cuanto a educación, en el Principio 10 del Informe se confirma el derecho a la educación para toda persona humana, independientemente de su etnia (Principio 35), como destacamos en la siguiente cita:

Toda persona tiene derecho a la educación, que será dirigida para el pleno desarrollo de recursos humanos, y a la dignidad y el potencial humanos, con particular atención a la mujer y a la niña. La educación debe apuntar al fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y por las libertades fundamentales, inclusive las referentes a población y desarrollo (Informe de la Conferencia Internacional...1994, p.43).

Entre los enunciados más potentes emitidos en esta conferencia destaca el de la educación como uno de los elementos clave para el desarrollo humano-social, pautado en salud reproductiva, crecimiento económico sustentado y disminución de la pobreza entre los hombres y las mujeres. La educación se enuncia como derecho humano universal, inclusive la educación escolar básica, y como elemento capaz de minimizar la pobreza extrema.

Más adelante, en 1996, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre los Asentamientos Humanos (Hábitat II), realizada en Estambul, Turquía, discutió las condiciones y políticas de vivienda sustentable para las sociedades humanas, o como las denominan las Naciones Unidas, "asentamientos humanos". En esa Conferencia, el discurso oficial reconocía el continuo deterioro de las condiciones de vivienda y de los asentamientos humanos. Así, como en las conferencias y cumbres arriba citadas, la educación se consideró como derecho humano y se configuró entre las acciones que debían garantizarse a la



humanidad, al lado de la erradicación de la pobreza y la discriminación, entre otras.

Las problemáticas de la pobreza y la vivienda se consideraron interdependientes cuando se abordaron a partir del espacio físico urbano y rural. Luego, el discurso a favor de la mejora de la calidad de vida de hombres y mujeres del campo y ciudad rescató los enunciados de los derechos humanos básicos (salud, vivienda, trabajo y educación). Así se ratificaban las discusiones que habían sido abordadas en las conferencias anteriores en lo que atañe a la educación como derecho humano.

Finalmente, en el año 2000, la Conferencia de Dakar, Senegal, "Educación para Todos: atendiendo nuestros compromisos colectivos", reforzó el discurso para asegurar y mantener los objetivos y las metas de la Educación Para Todos (EPT). El marco de acción de Dakar refuerza la educación como derecho inalienable de los seres humanos y como dispositivo imprescindible para el desarrollo sustentable.

Del marco de acción de Dakar rescatamos el siguiente texto que nos parece ilustra los temas centrales de la Conferencia:

La Evaluación de EPT 2000 demuestra que hubo progreso significativo en muchos países. Pero es inaceptable que en el año 2000, más de 113 millones de niños continúen sin acceso a la enseñanza primaria, que 880 millones de adultos sean anal-fabetos, que la discriminación de género continúe permeando los sistemas educativos y que la calidad del aprendizaje y de la adquisición de valores y habilidades humanas estén lejos de las aspiraciones y necesidades de individuos y sociedades. Jóvenes y adultos no tienen acceso a las habilidades y conocimientos necesarios para un empleo provechoso y para participar plenamente en sus sociedades. Sin un progreso acelerado en la dirección de una educación para todos, las metas nacionales e internacionales acordadas para la reducción de la pobreza no serán alcanzadas y serán ampliadas las desigualdades entre naciones y dentro de las sociedades (Marco de acción..., 2000, p. 1).



Fotografía: Brenda Navarrete.

Este escenario refuerza el discurso que sostiene que el derecho a la educación para todos es la llave maestra que podrá cambiar el futuro de la humanidad, a partir de su comprensión como derecho, justicia, igualdad entre los géneros, inclusión social, etc. La educación es concebida, entonces, como "un tesoro" a ser descubierto (Delors, 1998) por los gobernantes y por el pueblo; como una clave para pensar la transformación de la sociedad y el mundo, siempre y cuando los gobernantes y la sociedad civil la asuman como prioridad, con responsabilidad y compromiso, en la perspectiva de promover todos los derechos para todos los seres humanos, respetando las diferencias.

Este discurso, por tanto, dialoga con el campo de la utopía que podría hacerse posible si hubiera compromiso político de los gobernantes y los gestores, y por la lucha de la sociedad civil organizada a través de sus diversos modos y formas de movimiento social.

Como puede verse, entramos al siglo XXI con desafíos enormes en todos los campos de la sociedad, especialmente en torno a garantizar el derecho

humano a la educación básica y la educación a lo largo de la vida, como forma de potenciar, o como diría Paulo Freire, de empoderar a los sujetos humanos, en contraposición a una educación bancaria que, actualmente, al servicio de las relaciones mercadológicas, forma para el individualismo y la competitividad.

Las conferencias citadas en este artículo ayudan a reflexionar em torno a que la educación, o las educaciones, constituyen un valioso bien que la sociedad debe preservar en la perspectiva de resguardar los valores más preciosos de la persona humana: la solidaridad, la igualdad, la fraternidad, la libertad y la dignidad humana, como nos invita a reflexionar la profesora Melissa Gusmão.<sup>1</sup>

### Recomendaciones para la acción

A partir de lo expuesto presentamos las siguientes recomendaciones para pensar una educación de jóvenes y adultos construida en la valoración de los derechos humanos en el contexto de una sociedad capitalista marcada por la crisis del desempleo y del hambre, así como por el avance tecnológico:

1. Concluimos que las conferencias y los encuentros realizados por la UNESCO representaron para la educación, y muy especialmente para la educación de jóvenes y adultos (EJA), la noción de que la educación es derecho humano; siendo así, se debe reforzar aún más la EJA como derecho y no como favor, como suplencia, o como “búsqueda del tempo perdido”, sino como un indicador de desarrollo humano y de justicia social.
2. Comprender que el proceso de alfabetización de jóvenes y adultos es un derecho humano y que la calidad de vida, el desarrollo sustentable, la salud y la vivienda, entre otros, no coexisten apartados de la promoción de la educación como un bien imprescindible que abona a la construcción de una nueva relación social, justa y equitativa para todos.

3. Independientemente de la modalidad educativa (formal, no formal o informal; para niños, jóvenes y adultos), la educación se concibe en los discursos internacionales como elemento clave, capaz de revolucionar y transformar realidades injustas y excluyentes, como revelan los compromisos asumidos por las conferencias y cumbres anteriormente citadas. Tales compromisos deben ser rescatados en el contexto actual para ser puestos en práctica, por medio de políticas públicas eficaces.
4. Entendemos que estos eventos refuerzan la necesidad de mejorar los procesos de formación de las y los docentes de EJA, para poder atender con calidad el principio del derecho a la educación de este grupo poblacional; ello en el sentido de evitar, entre otros vicios, el desarrollo de prácticas pedagógicas infantilizadas, aún presentes en el aula de EJA y en otros espacios educativos.
5. Comprendemos que la educación de los adultos puede ser un instrumento para la valorización del diálogo y la discusión de temas importantes para contribuir con el proceso de paz, entre culturas y entre géneros y etnias, así como en la relación con el medio ambiente, la religiosidad, la sexualidad, la diversidad, etc. Tales temáticas, incluidas como contenidos de la educación de jóvenes y adultos, pueden promover el espíritu de tolerancia entre las personas y el respeto a las diversidades que nos identifican como seres de una misma etnia, de una misma tribu, de un lugar común, como nos recuerda Leonardo Boff.

### Bibliografía y lecturas sugeridas

*Declaração universal dos direitos humanos, tradução oficial*, UN high commissioner for human rights, en:  
<http://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>

*Declaração e Programa de Ação de Viena*, Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, Viena, 14-25 de junio de 1993, en:  
[www.cedin.com.br](http://www.cedin.com.br)

*Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, Jomtien/Taolândia, 1990, en:  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>

“Declaração de Istambul sobre Assentamentos Humanos”, en Marlene Fernandes, *Agenda Habitat para Municípios*, Rio de Janeiro, IBAM, 2003, en:  
<http://www.ibam.org.br/publique/media/AgendaHabitat.pdf>

*Declaração de Roma sobre a Segurança Alimentar Mundial e Plano de Ação da Cúpula Mundial da Alimentação*, Universidade de São Paulo, Biblioteca virtual de Direitos Humanos, en:  
<http://www.direitoshumanos.usp.br>

DELORS, JACQUES (org.) (1999), *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, São Paulo, UNESCO, MEC, Cortez.

*O Marco de Ação de Dakar. Educação para todos: atingindo nossos compromissos coletivos*, Cúpula Mundial de Educação Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000, en:  
[http://www.oei.es/quipu/marco\\_dakar\\_portugues.pdf](http://www.oei.es/quipu/marco_dakar_portugues.pdf)

#### Notas

- \* Basado en el panel radiofónico EJA, Diversidad y Derechos humanos, presentado por la profesora maestra Melissa Gusmão de la Universidad Federal de Paraíba.

**Traducción: Margarita Mendieta Ramos**

**“Lo más importante a la hora de escribir es pensar que algún lector necesitado espera con ansias ese texto. Comencé a escribir pensando en lo que quería leer. Si mantienes esa premisa, quieras o no, serás honesto.”**

Susan Sontag, novelista y ensayista estadounidense,  
1933-2004.

## A B S T R A C T S

**Education in human rights:  
subjects and coordinates**

LUIS HUMBERTO JIMÉNEZ ALVARADO

The history of human rights from the perspective of the so called “hobbesian” tradition is founded on the certainty that international conferences and the declarations emanating from them are sufficient instruments for humankind to advance in the exercise of those rights. Within that stream, other authors question the eurocentric character of those documents and their potential to defend the dignity of people. The article suggests, however, that taking the internationally accepted legal frameworks as the starting point a lot of social actors have appropriated the discourse and the defense of human rights, in a lot cases through the experiences of nonformal education. Such is the case of civil organizations in the Latin American case. The proposal of the author is to look at historic reality from the perspective of the subjects’ condition, that is to say, out of their concrete necessities and aspirations.

**Some guiding pedagogical  
principles in human  
rights education**

ABRAHAM MAGENDZO K.

The author writes the article from the standpoint of critical Pedagogy, one of whose most tangible expressions is education in human rights. In this sense, the pedagogical principles of human rights education are: 1) the principle of integration; 2) the principle of recurrence; 3) the principle of coherence; 4) the principle of connection to everyday life; 5) the principle of appropriation; 6) the principle referring to the collective construction of knowledge. Education in human rights adopts different modalities through which such principles become operational. Such is the case of self-regulated learning, study groups and community awareness projects, among others.

**“Adolescing: this is  
being discussed now”****A training and education  
project in human rights**

DENISE QUARESMA DA SILVA

CLEBER GIBBON RATTO

The article recounts an experience in human rights education involving adolescents between 11 and 14 years old that took place at Feevale University, jointly with the municipal government of Novo Hamburgo, Brazil, during the 2010-2011 academic year. The purpose of such experience was to promote the denaturalization of discrimination, the respect for diversity and the concretion of human rights. The project took place through the development of collective discussion workshops. Their effectiveness was measured on three levels: knowledge or mastering of the topic, sensitization (identification with those who suffer discrimination), and commitment (actions intended in order to transform reality).

### Toward a transformational education

*The Subject, reality and social transformation* course of the Master's in Human Rights Education at CREFAL

PABLO M. TASSO

Educators in human rights are facing, as a starting point, the question concerning the assumptions and beliefs they are situated on, and from which they look to have an impact on reality. The article presents the philosophical framework that originated the Master's in Human Rights Education at CREFAL. It is essentially an educational program that encourages students to reflect about the subject and its possibilities of transformation. This is carried out in two stages: 1) a reflection on the modern subject and a problematization of the students' reality, as well as the possibilities of change in problematic situations; and 2) thinking the subject in movement, inside its historicity. The article relies on brief testimonies by some students who give an account of their findings.

### Experiencing human rights, something more than its mere exercise.

Women in Solidarity Action Team's schools for women promoters, Mexico

NOELIA VERONA MARTEL

The article refers to a constructivist ethnographic research about an educational experience with women carried out by a civil organization based in Morelia, Mexico: the Women in Solidarity Action Team (EMAS). The text describes the functioning of the Schools for Women Promoters, and it goes deeply into the way attendants assumed their rights through their self-revaluation as women. For them, the exercise of those rights expresses itself as a "living experience"; living those rights means to defend their dignity in all aspects affecting their lives, that is to say, deciding over their own bodies and their own lives. Within the studied case, the concept of "human right" finds its realization and full sense in everyday experience.

### An educator for peace and human rights

SINÚ ROMO

The article addresses the fundamental aspects of a typical peace and human rights educator's profile, which has been progressively defined throughout an experience of more than ten years by current members of the Education for Peace Collective. The profile is constructed from three premises: 1) peace is a human reality, present in most aspects of social life; 2) conflict has been a central element of study for all the disciplines that address human relations; 3) conflict is a social construct. Starting from these premises the author derives five capabilities that constitute a peace educator's profile: to see beyond a conflict; to integrate short-term answers into a long-term change; to transform conflict into an integration dilemma in order to transcend it; to identify—within the complexity of a situation—the possibilities for action and transformation; and to take into account the importance of identity.

**Let's make *matria***

JOSÉ SOTELO MARBÁN

The author defines *matria* as the place, time and circumstance from where a person gets involved and participates in a larger history, which they also affect to a greater or lesser extent. The *matria* is the space of influence and force of individuals. Through the description of an educational intervention experience with farmers, the author recovers the key results: The subjective conditions were modified, that is to say, the perception of the farmers regarding their situation; the objective conditions were modified once the powerless conditions of the farmers were modified through their union; the process was dialectical, meaning the change in the objective conditions modified the subjective conditions and vice versa. Rights are, for the author, a legacy of the struggle of people against injustice.

**Thinking of youth and adult education as a human right**

CARLOS VARGAS TAMEZ

The international acknowledgement that education constitutes a human right has been taking form since the international conventions of 1960, and it has been reapproached at the international adult education conferences of 1997 and 2009. At those conferences education was regarded from a wider perspective, as a lifelong process. However, the actualization of this right has been far from satisfying the international legal frameworks, for even nowadays the opportunities and conditions that would allow guaranteeing the exercise of this right to all the population are nonexistent. In that context, the article presents the scheme of Tomaševski's four A's (Availability, Accessibility, Acceptability, Adaptability) and a series of useful questions in order to evaluate the fulfillment of responsibilities by the States regarding their populations' right to education.

**International conferences and meetings promoted by UNESCO and their relationship to adult education and human rights (1990-2000)**

EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA

During the 1990-2000 decade a series of conferences took place and various documents were signed in which the international community expressed its agreement regarding the importance of education in order to promote development in all respects. The article takes a journey through that decade given the international instruments that gave rise to the inclusion of education as a human right, and the conception that the acquisition of this right is an indispensable condition for the exercise of all others. International recognition in regard to the value of education and its conceptualization as a lifelong process make up the legal framework that compels States to revise and improve the issues of availability, access to and quality of educational opportunities for youths and adults.

## A shadow in the maze

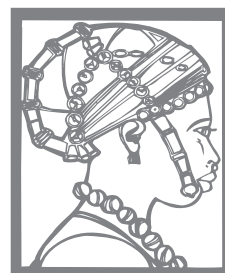
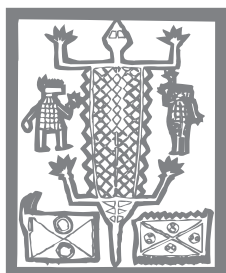
*Bullying from the view of educational theater*

GERARDO GARZA GARZA

MARÍA LETICIA GALVÁN SILVA

Even though school bullying is a problematic that was conceptualized since the decade of the 1970's last century, it was until XXI Century that it became a topic of great concern for educators, and a subject of attention for public policy. The article refers to an experience in educational theater that was developed by CREFAL. It includes the staging of the play *A shadow in the maze* and a debate that takes place at the end of each presentation. The purpose of the project is to provoke an emotional experience among the attendees, which will lead to a form of "creative reflection" in order to imagine possible escapes from school harassment. The play has been presented since 2012, mainly among middle school and high school students and professors.

Traducción: Camilo Patiño Pérez





## TESTIMONIOS

# Una sombra en el laberinto:

## El *bullying* desde la mirada del teatro educativo

Gerardo Garza Garza  
María Leticia Galván Silva

Centro de Información, Investigación y Cultura (CEDIC), del CREFAL

*Una persona puede ser el más poderoso ante los ojos de los demás,  
pero por dentro se encuentra en un laberinto,  
solo y buscando cariño o nuevas emociones.*

(estudiante del Bachillerato Felipe Carrillo Puerto,  
3er año, enero 2013)

A principios del 2012 surgió en el CREFAL la inquietud por abordar una temática urgente de atender en los espacios escolares de adolescentes y jóvenes: el *bullying*. Esta inquietud fue retomada por el Centro de Información, Investigación y Cultura (CEDIC), del propio CREFAL, como parte de su programa cultural. Con este fin desarrollamos una estrategia creativa y reflexiva para llegar a los estudiantes de la zona en edad escolar (entre 11 y 16 años), así como a padres y docentes.

Este proyecto educativo consiste en la presentación de una obra de teatro y la implementación de un debate-taller, inmediatamente posterior a la función. La obra de teatro se titula *Una sombra en el laberinto*. A través de la metáfora del mito del Minotauro y el Laberinto, la obra plantea cómo diversos personajes penetran en el mundo intrincado de las emociones; un mundo que puede sumirlos en la ira, el miedo y la soledad o puede impulsarlos a la búsqueda creativa de la identidad. Toda esta travesía emocional es detonada por un caso de *bullying* escolar.

### **El *bullying* como problemática escolar**

La violencia entre estudiantes es un asunto añejo; pero no es sino hasta los años setenta que Dan Olweus, pionero en el tema, sacó a la luz sus investigaciones sobre violencia escolar. Este autor definió el *bullying* como “aquella conducta en la que el alumno es agredido o convertido en víctima, al estar expuesto de forma repetida y durante un tiempo a agresiones físicas y/o psicológicas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”. Es decir, el *bullying* no sólo es un acto agresivo entre pares, sino es una acción violenta reiterada. Esta definición sigue aún vigente.

En 2011, Ángela Candelario, de la Universidad de Turabo, Puerto Rico, definió al *bullying* de una manera que nos facilita comprender su complejidad y su entramado social. Ella dice que “es un problema real y grave en las escuelas... una manifestación temprana de la intolerancia, discriminación, prejuicios, trastornos emocionales y la violencia que se vive en la sociedad”.

En México, la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH) en el estado de Michoacán ha señalado que cuatro de diez niños, entre edades de 6 a 12 años, son víctimas de *bullying*. Si bien Michoacán no destaca a nivel nacional en este tipo de violencia, ni Pátzcuaro forma parte de la lista de municipios con mayor incidencia en casos de *bullying*, existe mucha preocupación entre profesores y padres de familia por el incremento de la violencia en los espacios escolares, lo que pone de relevancia la necesidad no sólo de visibilizar este tipo de situaciones, sino de tomar acciones para su prevención.

Como problema sistémico, la violencia en la escuela tiene distintas variantes: éticas, culturales, políticas, sociales, etc., así como un origen emocional, cimentado en buena medida en los procesos de crecimiento y en los cambios fisiológicos de los alumnos y alumnas, así como en la búsqueda de una identidad personal, características inherentes (y bullentes) a las etapas de la adolescencia y la juventud. No es fortuito, por lo tanto, que la mayor ocurrencia de acoso escolar se manifieste en estas fases del desarrollo.

Lo anterior implica un desafío educativo que nos concierne a todos/as: proporcionar a nuestros escolares los elementos reflexivos y creativos para construir su identidad en estas edades críticas.

Ken Robinson, educador británico experto en calidad de la enseñanza e innovación, sostiene que “la creatividad es tan importante en la educación como la alfabetización”, es por ello que, desde su punto de vista, debemos procurar usar el don de la imaginación de manera sabia para evitar que suceda lo que no queremos. Cuestiona al sistema escolar afirmando que reduce lo que entendemos por inteligencia a la habilidad académica, desterrando así a la creatividad del espacio escolar.

Retomamos esta idea de Robinson para afirmar que a partir de la ausencia de la creatividad en los procesos educativos, éstos tienden a dejar de lado las emociones y la imaginación, características vigorosas de la etapa del desarrollo adolescente y juvenil. La escuela está basada regularmente en un programa rígido, saturado de contenidos académicos, que difícilmente coadyuva a la construcción de la identidad creativa de cada individuo y al manejo emocional propositivo. Esto, en muchos casos, puede ser la causa generadora de rebeldía que termina desembocando en violencia recurrente entre los escolares, es decir, en *bullying*.

### **Buscando la salida en el laberinto emocional**

El proyecto teatral que abordamos pretende, a partir de un montaje *emocionante*, provocar la creatividad reflexiva (o la reflexión creativa) desde dos perspectivas: el fondo —la propia trama de la obra de teatro— y la forma —la puesta en escena seguida del debate taller—. *Una sombra en el laberinto* plantea una historia que confronta al *bullying* con alternativas de solución que emergen de una actitud creativa. Asumir la creatividad desde un espectro amplio, aquel que reconoce y valora todo tipo de talentos (científicos, deportivos, tecnológicos,

artísticos, etc.), genera un valioso aporte para solucionar la problemática emocional en los escolares y en las personas en general. Esto es así porque las emociones reclaman cobrar identidad en cada individuo a través de la manifestación de talentos innovadores; pero, estancadas en un *rincón del laberinto*, las *aguas emocionales* suelen desembocar en situaciones de acoso escolar, desde la ira o el miedo, como víctima o como victimario.

La obra de teatro está matizada con signos y atmósferas equívocas: el mito convive con el ciberespacio; lugares cotidianos como la casa y la escuela se amalgaman en un solo ambiente laberíntico; distintas generaciones se complementan y contrastan: adultos que retornan a la etapa de su juventud incierta se encuentran con jóvenes de hoy que los rescatan de la vacilación y el acoso del pasado escolar. Y, merodeando en cada rincón, el acecho permanente de la sombra del Minotauro dentro de un laberinto oscuro. Pero cuando la vista, la predilecta de los sentidos y el aprendizaje, no está disponible, en los personajes (y en los espectadores) comienzan a aflorar las sensaciones profundas: el oído primigenio, el olfato instintivo, la espacialidad táctil... la conciencia de las emociones... y la creatividad.



Pero no se trata de huir del laberinto oscuro, de matar con la espada de la “fría cordura” a la bestia emocional. No. Al Minotauro se le alimenta (y se le calma) con los *creatrix* (desafíos creativos), con las habilidades potenciales y los talentos escondidos en el propio laberinto interior. La única salida está en vivir intensamente la emocionalidad; hacer todo con pasión, innovar a cada momento, aceptar la incertidumbre con imaginación y descubrir qué hay en cada recoveco del laberinto sin permitir que la bestia, la energía emocional, se vuelva en contra de nosotros ni de los demás. Porque en el *bullying*, tanto victimarios como víctimas demuestran que son incapaces de enfrentar al Minotauro con imaginación y creatividad. Ésta es la metáfora teatral que aborda *Una sombra en el laberinto* como alternativa para enfocar y plantear soluciones al problema del *bullying*. Alternativa dirigida tanto a los propios adolescentes y jóvenes como a los sistemas formativos y a sus representantes: maestros, padres y autoridades.

## CÓMO: Conformación, cambios o transformaciones

### a) Texto dramático

En principio, yo, Gerardo, hice un breve rastreo de textos ya escritos sobre el tema. Como dramaturgo y director decidí escribir un nuevo libreto teatral, considerando tanto una posición de abordaje propia ante la problemática a tratar, como la infraestructura de nuestra institución, humana y material, para llevar a cabo la puesta en escena. El proyecto tendría que valorar el hecho de que se trabajaría con un grupo de teatro aficionado, conformado por trabajadores del propio CREFAL (quienes tienen otras tareas laborales

regulares); así como considerar también las condiciones espaciales y las posibilidades económicas de producción.

Desde la perspectiva del contenido, al escribir la trama opté por abordar la problemática de manera que no cayera en “lugares comunes”. Es decir, me parecía que no era suficiente con exponer que el *bullying* existe, y ha existido, y que es una actitud reprochable que debe ser sancionada. Me interesaba plantear sobre todo un posible origen del problema, situado al interior de cada individuo, y una alternativa de solución compleja, si bien íntima e individual en principio, que terminara desembocando en una perspectiva de acción comunitaria, particularmente dirigida al sistema escolar. Fue así como, escrita la trama preliminar, se invitó a los compañeros del CREFAL al proyecto para compartir tanto la historia como las intenciones del mismo. Después de escribir la dramaturgia comenzamos con mesas de análisis sobre el texto dramático y en torno a la problemática en sí, con la necesidad de que cada participante se apropiara de la historia, reflexiva y emocionalmente, compartiendo además vivencias personales en relación al *bullying*.

Como actor profesional decidí apoyar el trabajo escénico con el papel del Minotauro, que también tiene roles variados. Es así como el elenco de *Una sombra en el laberinto* quedó conformado por siete actrices y actores del CREFAL (incluyéndome) y un actor invitado.

#### *b) Debate*

Con la intención de reforzar el proceso reflexivo, surgió la necesidad de facilitar un debate creativo después de concluida la obra. El debate es una forma de mantener viva la experiencia para rescatar aquello que le dejó al espectador, a nivel emocional y cognitivo. A la vez, se ha convertido en una guía para canalizar la reflexión hacia un pensamiento propositivo y creativo que permita responder a las necesidades individuales de cada espectador. Esta actividad ha vivido tres momentos desde su conformación: primero fue una discusión-reflexiva con los espectadores, después se convirtió en un taller de una hora y media que pretendía ir más allá de la reflexión inmediata; posteriormente, se trabajó para sintetizar las dos propuestas: el “debate” y el “taller”. Y así se llegó al debate-taller dinámico de corta duración, con una base creativa.

Las actividades que componen el debate taller son: 1) la representación simbólica en papel de lo que la obra teatral les dejó para la reflexión individual; 2) el repaso visual de la obra a partir de diapositivas, y un debate guiado para pensar y compartir las propias experiencias de *bullying*, y hacer que los jóvenes detecten en sí mismos su capacidad propositiva para enfrentar la violencia; y 3) una dinámica lúdica que pone en juego la colaboración, el respeto y la sensibilidad, para la resolución conjunta de un desafío creativo.

#### *c) Promoción*

Para echar a andar el proyecto se aplicó una estrategia de promoción interinstitucional. Conformamos un equipo de trabajo entre el director de la obra, un promotor externo y un gestor institucional. La población que hemos atendido son estudiantes de escuelas secundarias y de bachilleratos de la localidad, así como sus docentes y padres de familia.

A partir de esta promoción se comenzó a “pasar la voz”, por la misma motivación que la obra ha despertado en asistentes vinculados con centros escolares.

#### d) Sistematización

Aunque la sistematización no fue un objetivo inicial del proyecto, surgió a partir de la necesidad de documentar la experiencia para mejorar la práctica de quienes estamos involucrados y de compartirla con otros educadores. Paulatinamente hemos ido implementando formas para rescatar las voces de los participantes del proyecto, de los estudiantes y profesores asistentes. Algunos instrumentos son: los registros escritos o dibujos en papel de los estudiantes, fotografías, grabaciones de los debates reflexivos, etc.

En este momento estamos abriendo espacios virtuales para que los colaboradores del proyecto interactúen e intercambien impresiones y experiencias. También estamos haciendo un pilotaje en las redes sociales, dirigido a los escolares, a través de una cuenta de Facebook con el nombre de “Programa bullying Crefal”. La sistematización de la experiencia es un reto a corto y largo plazo que nos permitirá auto observarnos, más que evaluarnos, para mejorar el trabajo formativo y dejar testimonio de los aprendizajes del proceso.

## Resultados

Desde que inició el proyecto en agosto de 2012 en el auditorio del CREFAL, los logros han sido significativos en cuanto al interés de directivos de escuelas y profesores y el involucramiento reflexivo de los estudiantes.

La primera función se realizó a manera de pilotaje con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional unidad Pátzcuaro. Acudieron profesores y aproximadamente 150 estudiantes de licenciatura en Pedagogía (educadores comunitarios). Este pilotaje sirvió para modificar, proponer y transformar la propuesta inicial del debate, hasta obtener el actual *debate-taller dinámico*.

Durante el primer ciclo de la obra (de agosto 2012 a junio 2013) contactamos 26 instancias relacionadas con la educación del gobierno estatal, del ayuntamiento, de la Secretaría de Educación en el Estado (SEE) y centros educativos. De estos contactos se concretaron once presentaciones de la obra con el debate-taller, con lo que atendimos a cerca 1 mil 360 estudiantes y profesores, principalmente de escuelas secundarias y bachillerato, así como algunos niños de quinto y sexto de escuelas primarias. Cabe mencionar que esta cifra no incluye la población que asistió a las presentaciones abiertas a todo público.

Consideramos que los resultados que hemos obtenido demuestran la importancia que tiene promover el impulso creativo en los estudiantes, así como la necesidad de implementar estrategias innovadoras que promuevan el respeto a la diversidad y la construcción de la identidad entre los escolares, para de esta manera contribuir a disminuir las situaciones de *bullying* en los planteles educativos.

*Creatura fantástica, erótica, enérgica...  
bestia-humana emocional,  
¡vida y muerte bramando en tus fauces!  
La piel te palpita, desbordas pasiones.*

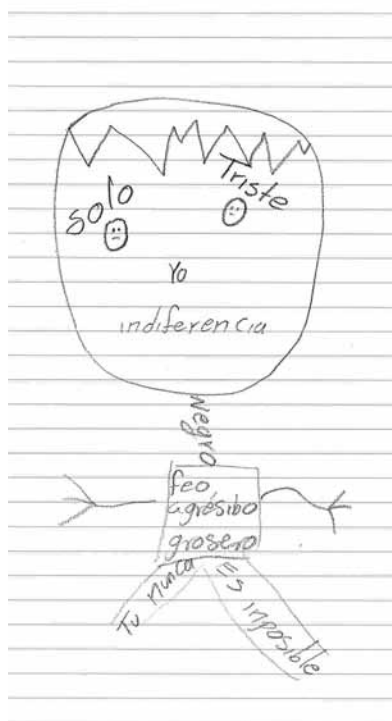
*Hambriento furioso que tragas miedosos y torpes tiranos*

*Te tragas enteros...  
los sueños cobardes del falso quijote,  
estatuas de carne vacías de ideales,  
los niños mimados por nana costumbre  
y los corazones del pulso dormido.*

*Devoras también...  
la lengua grosera del bufón carpero,  
los sesos pedantes del ruin demagogo,  
los puños del macho villano de cómic,  
la mirada miope de la sangre azul.*

*Potente bramido que grita, provoca, me incita:  
—¡Joven alquimista encerrado en mi oscuro laberinto!  
¡concibe redenciones alucinantes en cada rincón!*

*Minotauro, ¿dónde está la salida?  
—La salida está en la bravía encerrona de tu laberinto emocional.  
Bestia-humana, ¿dónde está la salida?  
—La salida está en la revolución creativa de tu individualidad.*



### **Sitios web sugeridos**

Fundación en Movimiento. Respetar para mejor vivir, en:

<http://www.fundacionenmovimiento.org.mx/>

MINGO, ARACELI (2010), "Ojos que no ven..." Violencia escolar y género", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 130, pp. 25-48, en:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13214992003>

UNESCO (2009), *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes*, París, UNESCO, 27-29 de junio de 2007, en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>

---

## ACERCA DE LOS AUTORES

### **Cleber Gibbon Ratto**

Doctor en Educación. Profesor e investigador del Programa de Posgraduación en Educación e investigador del Centro Universitario La Salle de Canoas, Brasil.

### **María Leticia Galván Silva**

Historiadora, educadora y socióloga de la educación. Oriunda de Morelia. Colaboró durante siete años como apoyo de investigación en historia regional, mientras se especializaba en historia económica contemporánea. Trabajó once años como maestra de inglés con niños, adolescentes y personas adultas. Desde hace diez años colabora en el CREFAL, en el ámbito de la investigación educativa. Ha sido también tutora en aprendizajes a distancia, asesora y evaluadora de proyectos pedagógicos. Actualmente está a cargo de la sistematización de la experiencia de teatro-debate *Una sombra en el laberinto*, en esa misma institución.

### **Gerardo Garza Garza**

Artista teatral con más de 25 años de trayectoria profesional. Es dramaturgo, director, actor y docente teatral. Estudió teatro en la Escuela de Artes Escénicas de la Universidad de Nuevo León, y continuó su formación con diversos talleres de danza contemporánea, construcción de títeres, expresión corporal y clown, entre otros. Ha sido docente teatral, tanto para niños, jóvenes y adultos, escribiendo textos y dirigiendo montajes con sus alumnos. En 1994 crea una compañía profesional de teatro, donde funge como autor de la dramaturgia y director de la mayoría de las obras. De 2005 a la fecha, ya en el CREFAL, ha diseñado actividades y materiales artísticos vinculados a procesos educativos, como escenificaciones, juegos teatrales, radio-revista y radio teatros, videos, etc. En 2012 conforma un grupo teatral con personal de la institución, con el que lleva a escena *Una sombra en el laberinto*, montaje teatral sobre *bullying*, dirigida a escolares de secundaria y preparatoria.

### **Luis Humberto Jiménez Alvarado.**

Candidato a Doctor en Historiografía, Universidad Autónoma Metropolitana/CONACyT. Maestro en Historia de México, Universidad de Guadalajara. Docente y coordinador académico de la Maestría en Educación en Derechos Humanos, CREFAL/IIDH. Investigador integrante del proyecto institucional de la Universidad Autónoma Metropolitana: "La cultura política a debate: alcances y perspectivas de un campo transdisciplinario".

### **Eduardo Jorge Lopes da Silva**

Profesor de la Universidad Federal da Paraíba (UFPB/Campus III/Brasil). Profesor del Posgrado en Educación de la UFPB (Curso de Maestría). Doctor en Educación por la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE). Tiene experiencia y actualmente se interesa en la educación popular, concretamente en los temas de educación de jóvenes y adultos, formación del profesorado, los movimientos sociales y la educación no escolar. Forma parte de los siguientes grupos de estudio: La educación de jóvenes y adultos: políticas, prácticas y discursos en el escenario brasileño y Aprendizaje y educación a lo largo de la vida en el contexto inter/nacional.

### **Abraham Magendzo K.**

Doctor en Educación por la Universidad de Los Ángeles (UCLA); Master en Educación e Historia por la Universidad Hebrea Jerusalem-Israel; director académico del Programa de Doctorado en Educación y la Cátedra UNESCO Educación en Derechos Humanos de la Universidad de la Academia de Humanismo Cristiano; investigador educacional Fundación Ideas. Especialista en currículum, educación en derechos humanos y educación cívica. Miembro del Directorio Avina, Chile. Docente de la Maestría de Educación en Derechos Humanos del CREFAL/IIDH.



**Denise Quaresma da Silva**

Brasileña, pos-doctora en Estudios de Género por la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Argentina. Doctora y maestra en Educación por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Psicoanalista. Profesora e investigadora del Programa de Pos-graduación en Educación del Centro Universitario Unilasalle/Canoas. Sus trabajos abordan temas como género, sexualidad, educación sexual, psicoanálisis, psicopatología, embarazo en la adolescencia y fracaso escolar.

**Sinú Romo**

Candidato a Maestro en Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Aguascalientes / CONACyT. Activista por la paz y los derechos humanos desde 1985. Docente de la maestría en Educación en Derechos Humanos, CREFAL/IIDH. Capacitador y coordinador de diplomados, redes ciudadanas, consejos ciudadanos e intervención con bandas juveniles. Colaborador del Plan Maestro del Centro de la Diversidad Cultural de Iztapalapa. Coordinador Estatal del Programa Construye T Aguascalientes.

**José Sotelo Marbán**

Doctorado en Derechos Humanos, Comisión Nacional de Derechos Humanos, México y Universidad de Educación a Distancia, España. Licenciatura en Relaciones Internacionales, Universidad Iberoamericana, México. Docente de la maestría en Educación en Derechos Humanos CREFAL/IIDH. Secretario técnico de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). Fue integrante del Tribunal Popular durante el conflicto en Oaxaca, en 2006. Fue director del informe sobre las violaciones a los derechos humanos en las décadas del sesenta y setenta elaborado en la Fiscalía Especial para Movimientos Sociales y Políticos del Pasado: "Que no vuelva a suceder". Informe de la comisión de esclarecimiento histórico de la Fiscalía Especial para Movimientos Sociales y Políticos del Pasado. Miembro del equipo del Comisionado para la Paz y la Reconciliación en Chiapas en 1994.

**Pablo M. Tasso**

Maestro en Estudios Latinoamericanos por la UNAM y candidato a doctor en Historiografía por la Universidad Autónoma Metropolitana (México). Sus líneas de investigación son: educación en derechos humanos, historia política mexicana contemporánea, formación de sujetos y epistemología de la conciencia histórica. Coordinó la creación del programa de Maestría en Educación en Derechos Humanos del CREFAL, en donde es docente.

**Carlos Vargas Tamez**

Sociólogo por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Cuenta con estudios de posgrado en derechos humanos por la Universidad de Oxford y en educación humanista por la Universidad Iberoamericana León (México). Ha sido académico e investigador de la UNAM, la Universidad de Guanajuato, la Universidad Iberoamericana León y el CREFAL. Ha trabajado con organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales y con gobiernos locales en proyectos de aprendizaje a lo largo de la vida y educación con personas adultas. Actualmente es Doctorando en Innovación Educativa y Aprendizaje a lo largo de la Vida en la Universidad de Deusto (País Vasco), donde colabora con la Oficina de Proyectos Internacionales de Investigación, con el equipo INNOVA de la Facultad de Psicología y Educación y como académico visitante del *European Master's in Lifelong Learning: policy and management* de la Universidad de Deusto, la Universidad de Londres (IOE) y la Universidad Aarhus (DPU) de Dinamarca.

**Noelia Verona Martel**

Maestra en Antropología Social por El Colegio de Michoacán; Maestra en Género y Desarrollo y en Desarrollo y Ayuda Internacional por la Universidad Complutense de Madrid. Licenciada en Antropología Social y Cultural por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y en Derecho por la Universidad de Salamanca. Es autora del libro *Más allá del cuerpo transparente*, que fue XIV Premio de Investigación Rigoberta Menchú 2008. Actualmente realiza investigación sobre la construcción cultural del cuerpo explorando sinergias entre la antropología y las artes (literatura, pintura y escultura).

## RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Vernor Muñoz (2009)

### El mar entre la niebla. El camino de la educación hacia los derechos humanos

San José, Luna Híbrida Ediciones CLADE. También disponible en <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/photo/download/userupload/el%20mar%20entre%20la%20niebla.pdf>

...la educación refleja y subvierte las estructuras sociales y tiene la capacidad de redimensionar las prácticas de vida, los procesos de aprendizaje, la actividad docente y, ciertamente, la constitución de las ciudadanías.

Lanzado con el apoyo de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, el libro plantea como tesis principal la importancia de considerar la educación como un derecho humano y de emprender acciones para lograr su efectivo cumplimiento.

Con el recurso de su vasta experiencia como escritor y poeta, como filósofo, abogado, educador y especialista en derechos humanos, y apoyándose en las teorías y planteamientos de autores tan diversos como Freire, Piaget, Morin, Sábato, Bunge, Marcuse y Foucault, pero además de sus vivencias como Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación, Vernor Muñoz nos invita a reflexionar sobre la educación como un instrumento capaz de trastocar la mentira en esperanza, de convertirse en un “faro que coloca un mar en la niebla”.

El autor pone especial énfasis en aquellas poblaciones que tradicionalmente han sido más discriminadas y más vulneradas en sus derechos; de acuerdo con Muñoz, la causa principal de las violaciones sufridas se puede encontrar en el sistema patriarcal vigente, el cual reproduce la desigualdad, la discriminación y la violencia. En su criterio, el modelo patriarcal, como marco de configuración de creencias y conductas, ha validado y reproducido estereotipos, prejuicios y desigualdades, generación tras generación; el sistema educativo ha contribuido a promover la “consolidación y



diseminación de consumidores y consumidoras, con capacidades controladas de reacción social”, sigue reproduciendo una concepción instrumental y utilitarista y ofrece, sin duda alguna, una visión parcial del mundo y de la vida. Y es muy claro al señalar que la educación convencional “marcha al ritmo de las necesidades de los empleadores y por ello impone la acumulación de información utilitaria, antes que la emoción de saber, sentir y de crecer”.

Muñoz aclara que el patriarcado no se refiere únicamente a un régimen en el cual el poder masculino es el que se impone, sino que más bien se trata de un sistema de dominación que involucra a todas las personas, sin distinción de género, etnia o edad. Ese sistema ideológico, nos dice el autor, es una forma de organización que define las relaciones entre superiores e inferiores; un sistema basado en la opresión y la desigualdad. Los factores de exclusión social que atentan contra la convivencia son, en su criterio, uno de los obstáculos más importantes para la realización del derecho a la educación. Señala con absoluta contundencia que en el sistema educativo tradicional se encuentran las bases para la discriminación y la exclusión educativa, por cuanto éste reproduce la sociedad de mercado, estimulando el sentido de la competencia antes que el de la cooperación y la solidaridad; bajo esta perspectiva, el éxito escolar de una persona parte del fracaso de las otras y

se vuelve imposible pensar en términos del bienestar de la colectividad. De ahí que señale su convencimiento de que se debe facilitar el tránsito hacia una cultura de derechos humanos, en el entendido de que es capaz de hacer posible la “deconstrucción” del saber y el hacer patriarcal tradicional y facilitar la identificación de las contradicciones, las asimetrías; es decir “el rompimiento luminoso de las relaciones de dominación y la emergencia de experiencias colectivas de dominación”. Además, hace un vehemente llamado a “aprender juntos”, a respetar la diversidad y las “plurales lecturas del mundo”, puesto que el aprendizaje colectivo es la única posibilidad para la comunicación efectiva y el ejercicio verdadero de la libertad.

“Si no podemos valorar nuestro aprendizaje, difícilmente podemos abogar por la construcción de una cultura de derechos humanos, ya que ninguna igualdad se logra, ni se estimula, desde una posición de supremacía”, nos dice el autor. Y va más allá cuando plantea que si el sistema patriarcal es una estructura, un marco social que define reglas y conductas que promueven la desigualdad, los derechos humanos permiten un contexto de convivencia, en el que las relaciones están basadas en el respeto, la dignidad, la igualdad, la no discriminación, la libertad y el bien común. La tarea de la educación es, según su criterio, despojarse de los viejos y tradicionales esquemas para favorecer la construcción de un nuevo paradigma del conocimiento basado en la igualdad, la equidad y el reconocimiento de derechos y oportunidades para todos.

Y esa capacidad de reconocerse y reconocer a “los otros”, facilitará procesos de integración y encuentro de sentimientos y conocimientos, que permitirán recoger las experiencias cotidianas y enriquecer los procesos de aprendizaje. “Facilitadora del entramado de colores que las personas necesitan para construir el aprendizaje significativo, la educación debe unir a las personas con su entorno”, afirma Muñoz. La educación debe convertirse en un espacio de convergencia y potenciación de los derechos, dejar de ser un “modelo de socialización vertical”, para ser un lugar donde las personas aprendan, se apropien de sus propias experiencias y de las demás y a partir de allí, puedan construir y reconstruir una verdadera cultura de derechos humanos,

porque como bien lo señala Muñoz, “nadie aprende solo”; es necesario comprender que necesitamos de las vivencias de los demás para enriquecer las propias, y que esa experiencia debe abrir opciones y crear capacidades en la gente, una dinámica que permita, además, la participación de todas las personas, cada cual desde su particularidad.

Muñoz es claro en reconocer la riqueza de la interculturalidad en la conformación de una ciudadanía activa e inclusiva, así como en la importancia de repensar la educación y abandonar las concepciones racionalistas y mecanicistas de las sociedades de mercado; para él es inútil pensar en una sociedad homogénea y unidimensional, ya que la conformación multiétnica y pluralista de las sociedades permitiría generar acciones y propuestas que impulsarían cambios en la educación y en la legislación, de manera tal que todos los grupos, comunidades y personas podrían desarrollarse integralmente en el contexto de sus culturas y tradiciones. “El reconocerme en los otros y otras, que al ser diferentes me dignifican, constituye la práctica pedagógica que a su vez dignifica a la educación”.

La mediación pedagógica que propone parte no sólo del reconocimiento de la dignidad y el respeto de los derechos de todas las personas, sino también del conflicto, la posibilidad de consenso, la aceptación del disenso y del diálogo respetuoso; la educación no es un proceso aislado, sino que está estrechamente vinculado con la cultura, las tradiciones, la diversidad y la interculturalidad. Pero además, Vernor Muñoz nos recuerda la necesidad de replantearse el significado y la responsabilidad del Estado, de manera que la formulación y ejecución de políticas públicas estén vinculadas con los verdaderos propósitos educativos y que posibiliten el desarrollo de la dignidad humana y promuevan una ciudadanía comprometida con el respeto de los derechos humanos.

Aceptemos pues la invitación que nos hace el autor, para observar los derechos humanos “como una práctica integral que compromete todas nuestras energías en la construcción de sociedades más justas y felices. Esa es la mirada que abriga nuestras esperanzas”.

## ¿AHORA QUÉ?

**Instituto Interamericano de  
Derechos Humanos**

[https://www.iidh.ed.cr/multic/default\\_12.aspx?contenidoid=31607c03-bd4b-4079-8d22-8b8327b9de4a&Portal=IIDH](https://www.iidh.ed.cr/multic/default_12.aspx?contenidoid=31607c03-bd4b-4079-8d22-8b8327b9de4a&Portal=IIDH)

El IIDH es una institución internacional autónoma de carácter académico. Fue creado en 1980 en virtud de un convenio suscrito entre la Corte Interamericana de Derechos Humanos y la República de Costa Rica.

Es una institución académica, dedicada a la investigación, la promoción y la educación en derechos humanos. El IIDH promueve el respeto de los derechos humanos establecidos en los pactos y tratados del sistema interamericano por medio de la educación y la formación en derechos humanos en valores democráticos.

El IIDH es un órgano auxiliar del sistema interamericano de protección de los derechos humanos. Ejecuta proyectos locales y regionales para la dissemination de los derechos humanos junto con las principales entidades no gubernamentales y las instituciones públicas de los países del hemisferio.

*Informe Interamericano de la Educación en  
Derechos Humanos*

Una de las iniciativas más importantes emprendidas por el IIDH durante la actual gestión institucional ha sido el desarrollo de un sistema de indicadores de progreso en materia de derechos humanos, como una contribución desde el ámbito de la investigación aplicada para impulsar el cumplimiento del Protocolo Adicional a la Convención Americana de Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador).

De 2002 a 2006, el IIDH aplicó este sistema de indicadores en los 19 países que han suscrito el Protocolo de San Salvador en cinco campos temáticos: 1) Desarrollo normativo; 2) Desarrollo en el currículo y textos escolares; 3) Desarrollo en la formación de

educadores; 4) Desarrollo en la planificación nacional; y 5) Desarrollo en los contenidos y espacios curriculares: 10-14 años. A partir de 2007 se inició una nueva medición sobre esta base.

Este primer ciclo significa el desarrollo de un modelo inédito de investigación cuyos resultados representan una fuente de información de gran importancia para la toma informada de decisiones de parte de Ministerios de Educación y otras instituciones y organizaciones vinculadas al sistema educativo.

En el portal del Instituto se pueden consultar los diez informes del monitoreo (2002-2010) y el informe final. Este último es producto de la consulta regional realizada en 16 de los 19 países que hasta 2011 eran parte o firmantes del Protocolo de San Salvador. Ofrece un panorama regional y por países sobre el estado del derecho a la educación en derechos humanos. Se destacan los progresos en el cumplimiento de los Estados en el campo normativo, la inserción y desarrollo de conocimientos en derechos humanos en los programas de estudio, especialmente para niveles entre el 4o. de primaria y 8o. de secundaria (10 a 14 años) y las políticas del Estado sobre convivencia y atención de la violencia intraescolar o que afecta los centros escolares. Asimismo, se consideraron las principales debilidades en la realización de los derechos a la educación y a la EDH que deben ser atendidas por el Estado y se delinean situaciones y tendencias en este campo.

**Red de Educación para la Paz y los  
Derechos Humanos**

<http://www.ceaal.org/v2/rereguru.php?rereguru=21>

La Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos es una instancia del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) que promueve la reflexión y coordinación entre organizaciones no estatales cuyos

objetivos están centrados en la educación popular para la paz y los derechos humanos en América Latina y el Caribe.

Su misión es promover una cultura de respeto por los derechos humanos desde procesos educativos, reforzando el ejercicio del poder ciudadano y la democratización en el continente.

Cada dos años se celebra una Asamblea General, instancia donde se deciden las líneas de acción y se elige a una coordinación que ejecuta el mandato dado en Asamblea para ese periodo. La Red se articula desde cualquiera de sus puntos, es dinámica y movilizadora de intereses plurales y diversos.

La coordinación de la Red se encuentra actualmente en el Centro de Participación para la Paz y los Derechos Humanos (CePaDeHu), con sede en Argentina, para el periodo 2011- 2013.

### **Programa mundial para la educación en derechos humanos**

<http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/training/programa.htm>

El 10 de diciembre de 2004, la Asamblea General de Naciones Unidas proclamó, mediante resolución 59/113, el Programa Mundial para la educación en derechos humanos (2005-en curso) con el objeto de

promover la aplicación de programas de educación en derechos humanos en todos los sectores. La oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los derechos Humanos (ACNUDH) asegurará la coordinación internacional del Programa.

Tomando como base los logros alcanzados en el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004), el Programa Mundial tiene por objeto promover el entendimiento común de los principios y metodologías básicos de la educación en derechos humanos, proporcionar un marco concreto para la adopción de medidas y reforzar las oportunidades de cooperación y asociación, desde el nivel internacional hasta el de las comunidades.

El Programa Mundial consta de tres etapas: la primera (2005-2009) se centró en los sistemas de enseñanza de primaria y secundaria. La segunda etapa (2010-2014) se enfoca en la educación en derechos humanos para la enseñanza superior y los programas de capacitación para maestros y educadores, funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar. La tercera etapa se llevará a cabo de 2015 a 2019.

Las resoluciones, los planes de acción, informes y demás información acerca de las dos fases se encuentran disponibles a través de los enlaces que aparecen en la página.







*Réquiem por África*  
Aguafuerte/aguatinta en placa de zinc, 7.5 x 7.5 cm.  
Eulalia Nieto | 1998





# Maestría EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Posgrado en línea



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL  
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS  
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

**IIDH** INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS  
INSTITUT INTERAMÉRICAIN DES DROITS DE L'HOMME  
INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS  
INTER-AMERICAN INSTITUTE OF HUMAN RIGHTS



/meddhh.crefal



@MEDDHH

inscripciones@crefal.edu.mx  
medh@crefal.edu.mx  
+52 (434) 342 8211 y 8214  
[www.crefal.edu.mx](http://www.crefal.edu.mx)