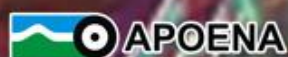


# EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

## *Pedagogías desde el Sur*

Susana Beatriz Sacavino  
(org)



**EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS**  
**Pedagogías desde el Sur**

**Susana Beatriz Sacavino**  
**(org)**

2013



Copyright © Susana Sacavino

**Organización**

Susana Beatriz Sacavino

**Traducción**

Cecília Botana

**Tapa**

Néstor Sacavino

*Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida, duplicada o transmitida por cualquier medio, sin la autorización de la organizadora.*

FICHA CATALOGRAFICA (CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO)  
Maria Helena Silva – CRB-7/5418

Educacion en derechos humanos : pedagogias desde el Sur / Susana  
Beatriz Sacavino (org). — Rio de Janeiro : NOVAMERICA, 2013.

ISBN 978-85-87883-17-19

1. Educação. 2. Direitos humanos.

CDD 370

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-87883-17-9



9 788587 883179

## Índice

Presentación.....	5
<b>Parte I</b>	
<b>Democracias, educación en derechos humanos e interculturalidad.....</b>	<b>8</b>
Democracias, derechos humanos e interculturalidad en América Latina y el Caribe ....	9
Susana Sacavino	
Derecho a la educación, diversidad y educación en derechos humanos .....	23
Vera Maria Candau	
Ciudadanía y derechos humanos en acción: Movimiento de Educadores en Derechos Humanos .....	33
Susana Sacavino	
Educación intercultural en América Latina: concepciones, tensiones y derechos .....	43
Vera Maria Candau	
Educación en Derechos Humanos: pedagogías desde el Sur .....	53
Susana Sacavino	
<b>Parte II</b>	
<b>Caminos actuales de la Educación en Derechos Humanos en América Latina ....</b>	<b>72</b>
<b>Brasil</b>	
Educación en Derechos Humanos en Brasil en la última década .....	73
Susana Sacavino	
<b>Colombia</b>	
Los avatares políticos de la política educativa: la emergencia de la Cátedra de Derechos Humanos en Bogotá .....	85
Liliana María Guaca y Dairo Sánchez Mojica	
<b>Chile</b>	
La educación en derechos humanos en Chile: notas y reflexiones .....	102
Marcela Tchimini	
<b>Guatemala</b>	
Guatemala: la educación en derechos humanos .....	116
Francisco Cabrera Romero	
<b>México</b>	
La educación formal y no formal en derechos humanos en México .....	129
Greta Papadimitriou Cámara	

## PRESENTACIÓN

Este año estamos celebrando los veinte años de la Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos, realizada en Viena en 1993, conocida normalmente como Conferencia de Viena, una de las varias conferencias mundiales que la Organización de las Naciones Unidas promovió en la última década del siglo XX.

Varios son los aspectos y avances más importantes de su Declaración Final. El capítulo 2° destaca el carácter legítimo de las preocupaciones internacionales con respecto a los derechos humanos, y la articulación entre democracia, desarrollo y el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales como conceptos interdependientes que se refuerzan mutuamente (art.8).

Un punto importante, que en su momento en la propia Conferencia despertó una amplia discusión y todavía dependiendo de las visiones continua provocando cuestionamientos, es el reconocimiento y afirmación de la universalidad de los derechos cuando en el artículo 1° se afirma: “la naturaleza universal de esos derechos y libertades no admite dudas”. Aunque también hay que tener en cuenta que el artículo 5, en la segunda parte de su enunciado, está dirigido al reconocimiento de la diversidad cultural, cuando declara que:

Las particularidades nacionales y regionales deben tomarse en consideración, así como los diversos contextos históricos, culturales y religiosos, pero es deber de los Estados promover y proteger todos los derechos humanos y libertades fundamentales, al margen de sus sistemas políticos, económicos y culturales.

Además de esos progresos, cabe destacar también la afirmación sobre la interrelación, la interdependencia y la indivisibilidad entre los diferentes derechos: “todos los derechos humanos son universales, indivisibles, interdependientes y están interrelacionados. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos globalmente (...)” (art. 5). Sin dudas estas son afirmaciones importantes en relación con la visión integral de todos los tipos de derechos: civiles, políticos, económicos, sociales, culturales, ambientales, que muchas veces en nuestras mentalidades y contextos están solo asociados a los derechos civiles y políticos. En lo que se refiere a la universalidad de los derechos humanos, estas afirmaciones se constituyen en conquistas importantes.

Con respecto a la educación, específicamente, el artículo 33 reafirma el deber de los Estados de “orientar la educación para el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. La *Declaración* resalta también la importancia de “incorporar el tema de los derechos humanos en los programas educacionales”, y solicita a los Estados que procedan en dicho sentido, subrayando que:

la educación en derechos humanos y la divulgación de informaciones adecuadas, tanto de carácter teórico como de carácter práctico, desempeñan un papel importante en la promoción y en el respeto hacia los derechos humanos de todos los individuos, sin distinción.

Resalta, también, que la misma debería ser incorporada a las políticas educacionales, tanto a nivel nacional como internacional. En el artículo 36, se da relieve a la importancia que tuvieron las instituciones nacionales durante la promoción y protección de los derechos humanos y en la educación en derechos humanos.

No solo la declaración final si no también su Plan de Acción de la Declaración de Viena también le dedicó un apartado (del punto 78 al 82) a la educación en derechos humanos. En él se reafirma la responsabilidad de los Estados y se solicita que “incluyan los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el Estado de derecho como materias en los currículos de todas las instituciones de enseñanza, ya sea en procedimientos formales como informales” (punto 79). Reconoce, además, la importancia del trabajo desarrollado por las organizaciones no gubernamentales al favorecer la toma de conciencia sobre los derechos humanos y sobre la educación en derechos humanos.

Después de transcurridos veinte años de la Declaración y Programa de Acción de la Conferencia de Viena, hoy podemos felizmente registrar algunos avances en la efectivación de los derechos humanos a nivel global y en la incorporación de las legislaciones locales, pero ciertamente muchos más son todavía los obstáculos, límites y violaciones que constatamos en el momento actual, que nos muestran cuánto camino falta todavía por realizar para que los derechos humanos para todos y todas sean una realidad en el mundo.

Dos conquistas en el nivel global, que consideramos importante destacar, fueron la creación del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en 1993, y de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (OACNUDH) con sede en Ginebra, y el Tribunal Penal Internacional, en 2002, basados en las recomendaciones de la Conferencia Mundial de Viena.

También en el nivel nacional, a lo largo de estos veinte años y como fruto de Viena, muchos países elaboraron el Plan Nacional de Derechos Humanos, en algunos actualmente ya con varias ediciones, y establecieron instituciones nacionales de derechos humanos dentro del sistema del Estado, como también alcanzaron considerables progresos en el desarrollo de las normas y mecanismos de derechos humanos a niveles nacional, regional e internacional.

Las conquistas y afirmaciones de Viena continúan después de veinte años desafiándonos en cada uno de nuestros países y en el conjunto del continente, tanto en la efectividad de la interrelación de todos los derechos y sus diferentes dimensiones, como en la articulación inseparable entre derechos humanos, democracia y desarrollo. El crecimiento de las desigualdades, la pobreza, la falta de reconocimiento de muchos grupos sociales en la efectividad de las políticas públicas, la discriminación y la violencia son algunos de los aspectos que fragilizan y amenazan el derecho a la participación política y a la democracia, así como la realización de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales. Recordando que son los Estados los principales responsables para su efectivación, pero el papel de la sociedad civil y de los movimientos sociales es importante y fundamental, todavía falta mucho camino por recorrer en la afirmación de Viena de que todos los derechos son universales, indivisibles, interrelacionados e interdependientes.

La presente publicación se coloca en la línea de las conmemoraciones de los 20 años de la Conferencia de Viena, pero también en el camino de hacer presente y realidad hoy la afirmación y divulgación de sus principales conquistas a través de la educación en derechos humanos. Espera también contribuir con la ampliación de

visiones y horizontes desde el Sur. Entendido el Sur no como un lugar geográfico si no como una metáfora del sufrimiento humano (Boaventura Sousa Santos, 2007:13)<sup>1</sup>, que en el mundo globalizado está localizado en cualquier continente. Pero el Sur, también como algunos autores nos recuerdan, tiene un gran potencial y poder epistémico y político, que pueden y quieren contribuir en la creación y la transformación de la realidad en la línea de las afirmaciones y desafíos de Viena, apuntados anteriormente, en relación con los derechos humanos.

La primera parte del libro *Democracia, educación en derechos humanos e interculturalidad*, presenta diferentes lecturas y contribuciones, -cada artículo tiene entidad propia-, desde el contexto de América Latina y el Caribe especialmente relacionadas con esa difícil articulación inseparable afirmada en el documento de Viena entre derechos humanos, desarrollo y democracia, iluminadas con enfoques y propuestas desde el Sur.

La segunda parte de la publicación *Caminos actuales de la Educación en Derechos Humanos en América Latina*, trae lecturas que trazan un panorama del desarrollo de la educación en derechos humanos en la última década y en la implementación de políticas públicas en esos contextos. Los cinco países aquí presentes Brasil, Colombia, Chile, Guatemala y México a través de sus autores y autoras, nos muestran parte del mapa del continente con sus particularidades y puntos en común, en relación con el desarrollo y efectividad de la educación en derechos humanos como una mediación fundamental en la construcción democrática y en la promoción de una cultura de los derechos humanos.

Es una obra que se sitúa en el contexto de la investigación *Educación en Derechos Humanos en América Latina y en Brasil: génesis histórica y realidad actual*, que está siendo desarrollada desde 2008, con el apoyo del *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)*, a través del Grupo de Estudios sobre Cotidiano, Educación y Cultura/s (GECEC), vinculado al Programa de Postgrado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (PUC-Rio).

Esta publicación es fruto del trabajo, la dedicación y la militancia de cada una de las personas que contribuyeron generosamente con su/s artículo/s que hoy le brindamos a los lectores con el título de *Educación en Derechos Humanos: pedagogías desde el Sur*. Mi agradecimiento cariñoso para cada autor/a. Deseamos que estos aportes inspiren y animen a más personas y grupos a sumarse a este camino apasionante de resignificación de los derechos humanos y de la educación en derechos humanos con otras pedagogías desde el Sur. Y así, continuar contribuyendo para que la Declaración de la Conferencia de Viena cada día sea más real y efectiva en la afirmación de la democracia y la construcción del Estado de derecho con dignidad y reconocimiento de todas y todos los/as ciudadanos/as.

Susana Sacavino  
Río de Janeiro, 28 de julio de 2013.

---

<sup>1</sup> SOUSA SANTOS, B. *La reinención del Estado y el Estado plurinacional*. Bolivia: Alianza Interinstitucional CENDA – CEJIS – CEDIB, 2007.

## **Parte I**

# **Democracias, educación en derechos humanos e interculturalidad**



## **Democracias, derechos humanos e interculturalidad en América Latina y el Caribe**

Susana Sacavino<sup>2</sup>

Después de más de dos décadas de diversas formas de democratización hoy podemos afirmar que la democracia es una conquista en el continente. Aunque también percibimos que la construcción, ampliación y conquistas de los derechos ciudadanos es una tarea que se viene desarrollando en un contexto complejo.

En estos últimos veinte años no podemos negar que se produjeron grandes transformaciones en relación con la ciudadanía y la construcción democrática. Pero todavía, casi después de una década, sigue siendo válida la afirmación del documento del PNUD (2004:36) que por primera vez en la historia, una región en desarrollo y con sociedades profundamente desiguales está, en su totalidad, organizada políticamente bajo regímenes democráticos. Pero con una configuración de una nueva realidad sin antecedentes la del triángulo: de la democracia, la pobreza y la desigualdad, que a pesar de los diferentes esfuerzos realizados por los gobiernos en los últimos años en varios países tanto para consolidar la democracia como para disminuir la pobreza y la desigualdad, todavía se mantiene esta figura geométrica.

En ese contexto diferentes grupos socioculturales invaden los escenarios públicos, tanto en el ámbito internacional como en los diversos países de la región. Las tensiones, los conflictos, las tentativas de diálogo y de negociación se multiplican. La afirmación de las diferencias étnicas, de género, de orientación sexual, la afirmación religiosa, entre otras, se manifiesta de diversos modos y por medio de diversas expresiones. Las problemáticas que se suscitan son muchas y son principalmente los movimientos sociales los que las hacen visibles, al denunciar injusticias, desigualdades y discriminaciones, reivindicando la igualdad de acceso a bienes y servicios y el reconocimiento político y cultural.

Vivimos actualmente tiempos paradójicos. Si por un lado existe un sentimiento de urgencia de muchos por intentar cambiar la realidad, la urgencia de que es necesario hacer algo ya frente a la crisis medioambiental que puede llevar al mundo a colapsar, ante esas desigualdades sociales tan intensas excluyentes y discriminadoras, y frente a la mayoría de las democracias poco representativas y corruptas. Por otro lado, hay un sentimiento casi opuesto, el de que las transformaciones que necesitamos son de largo plazo, son de cambio de mentalidad y de paradigmas en la construcción social, cultural, educativa, económica y política, en definitiva de nuevas democracias en América Latina y el Caribe.

Algunos autores afirman y es también nuestra opinión frente a ese escenario que la teoría crítica todavía presta poca atención a un fenómeno que hoy es más central de lo que se creía para la construcción de la realidad, que es el fenómeno de la colonialidad<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Doctora en Educación por la PUC-Río. Coordinadora Ejecutiva de la ONG Novamerica (Río de Janeiro), Directora de la Revista Novamerica/Nuevamerica, miembro del equipo de investigación del GECEC (Grupo de Estudios sobre Cotidianeidad, Educación y Cultura(s), del Departamento de Educación de la PUC-Río.

<sup>3</sup> Tomo como referencia aquí a los autores del Grupo modernidad/colonialidad formado predominantemente por intelectuales oriundos de América Latina y el Caribe. Son autores que presentan

La teoría política y las ciencias sociales, en general, han creído que la independencia de los países de América Latina había puesto fin al colonialismo sin reparar que, después de la independencia, la colonialidad continúa bajo otras formas, como son las de la colonialidad del ser, del poder, del saber y del medio ambiente.

Para Anibal Quijano, cientista social peruano, la relación entre los pueblos occidentales y no occidentales estuvo siempre mezclada con el poder colonial, con la división internacional del trabajo y con los procesos de acumulación capitalista. Además Quijano usa la noción de colonialidad y no la de colonialismo, por dos razones principales: en primer lugar, para llamar la atención sobre las continuidades históricas entre los tiempos coloniales y los mal llamados tiempos postcoloniales; y en segundo lugar, para señalar que las relaciones coloniales de poder no se limitan sólo al dominio económico-político y jurídico-administrativo de los centros sobre las periferias, sino que poseen también una dimensión epistémica, es decir, cultural. (Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R., 2007:19)

En ese sentido y de acuerdo con Boaventura de Sousa Santos (2007:13), cuando actualmente miramos la realidad mundial y la del continente y las transformaciones que se realizan, nos confirmamos, de que tal vez, no necesitamos de alternativas transformadoras, lo que sí necesitamos es de un pensamiento alternativo sobre las alternativas, porque nuestros lentes y conceptos no son capaces de captar toda la riqueza de las experiencias emancipatorias que ya están ocurriendo en el mundo y en América Latina. Es importante estar atentos a la diversidad del mundo que es inagotable y aprender con el Sur<sup>4</sup>.

En este texto desarrollo tres puntos iluminados por este enfoque de aprender con el Sur, a través de las lentes decoloniales, que considero importantes y fundamentales para la construcción de democracias interculturales en América Latina en el momento presente desde el enfoque de los derechos humanos especialmente desde la articulación de los derechos de la igualdad y de la diferencia.

El primer punto se refiere al camino de la interculturalidad y sus especificidades en el contexto latinoamericano. El segundo aspecto se centra en una propuesta de educación intercultural y el último punto se refiere al enfrentamiento del racismo a partir de la problematización de la blanquitud como una forma de refuerzo de la interculturalidad.

---

un carácter heterogéneo y multidisciplinar. La perspectiva que asumen se caracteriza como una construcción alternativa a la modernidad eurocéntrica, tanto en su proyecto de civilización como en sus propuestas epistémicas. Algunos de sus principales integrantes son: el argentino Enrique Dussel, el peruano Anibal Quijano, el argentino-estadounidense Walter Mignolo, los puertorriqueños Ramón Grosfoguel y Nélon Maldonado Torres, la estadounidense radicada en Ecuador Catherine Walsh y los colombianos Arturo Escobar y Santiago Castro-Gómez.

El postulado principal del grupo es que “la colonialidad es constitutiva de la modernidad y no derivada”. (Mignolo, 2005:75). O sea, modernidad y colonialidad son dos caras de la misma moneda. Gracias a la colonialidad Europa pudo producir el paradigma científico como modelo único, universal y objetivo en la producción del conocimiento y negar e invisibilizar las epistemologías de la periferia de occidente.

<sup>4</sup> El Sur de acuerdo con Boaventura de Sousa Santos, es la metáfora del sufrimiento humano. Son los pueblos, los países y las naciones que han sufrido más con el desarrollo del capitalismo global, porque se mantuvieron como países subdesarrollados, en desarrollo permanente, sin llegar nunca al marco de los países desarrollados. Y por eso aprender con el Sur significa que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. Actualmente debemos tener claridad para percibir que hay otras visiones del mundo que hay que compartir, ver y analizar.

## 1. El camino de la interculturalidad

La relación entre cuestiones relativas a justicia, redistribución, superación de las desigualdades y democratización de oportunidades y las referidas al reconocimiento de diferentes grupos culturales es en la actualidad muy próxima. Y en ese sentido las cuestiones de derechos humanos de articulación de igualdad con reconocimiento de los derechos de la diferencia está en la pauta de construcción democrática en varios países del continente colocando también en discusión los conceptos de interculturalidad, multiculturalismo y decolonialidad.

Existen hoy diferentes enfoques y una amplia bibliografía sobre el significado, tanto de interculturalidad, como de educación intercultural. Presentamos aquí algunos de esos enfoques con base en autores latinoamericanos, porque consideramos que el tema de la interculturalidad tiene una configuración propia en América Latina diferente que en otros continentes.

Ansión (2000:44), especialista peruano con significativa producción bibliográfica, destaca que la interculturalidad no se limita a valorar la diversidad cultural, ni a respetar el derecho de cada uno a mantener su propia identidad. Busca activamente construir relaciones entre grupos sócioculturales. Implica una disposición para aprender y cambiar en el contacto con el otro. No coloca el fortalecimiento de las identidades como una condición para el diálogo, pero asume que las identidades se construyen en la propia tensión dinámica del encuentro, que se da también muchas veces en el conflicto, pero que se reconoce como fuente de desarrollo para todos.

También en esa línea Tubino (2005:2), filósofo, también peruano y especialista en este tema, afirma que la interculturalidad surge como un discurso que busca crear condiciones para el diálogo entre los miembros de las diversas culturas que coexisten en un país. Propone una actitud dialógica y de respeto hacia la diversidad, la cual debe ser vista como potencial y como fuente de riqueza.

El autor establece una diferencia de términos según los contextos de referencia. A saber: interculturalidad descriptiva o aplicativa, interculturalidad como principio normativo, como fortalecimiento de la identidad étnica y en una perspectiva ético-política.

La visión de Catherine Walsh (2007), coordinadora del programa de Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, de Quito, Ecuador, hace una distinción entre interculturalidad no crítica y crítica.

La autora entiende como interculturalidad no crítica aquella que puede identificarse en políticas o programas implementados por algunos gobiernos neoliberales, y que consiste en que se respete la particularidad cultural (o lingüística y cultural), por considerársela como “lo propio”, al tiempo que subraya la necesidad de que se acceda al “verdadero” saber de la “cultura universal”: el conocimiento que proviene de la tradición científica euro-usa-céntrica (o sea, refuerza la colonialidad del saber). Aquí el *inter* significa simplemente el acto de aprehender de lo propio y de lo

universal, una particularidad hegemónica, oriunda de la modernidad y convertida en universal. Se trata de una postura que enfatiza una visión jerárquica, lo que en consecuencia no hace más que reafirmar la superioridad de la cultura occidental.

La interculturalidad crítica se presenta como:

“una construcción de y desde los grupos/comunidades que han sufrido una historia de sumisión y subalternización. Una propuesta de un proyecto político que también puede implicar una alianza con personas y grupos que buscan igualmente alternativas para la globalización neoliberal y la racionalidad occidental, y que luchan no sólo para la transformación social, sino también para que el poder, el saber y el ser puedan desarrollarse en condiciones muy diferentes. Pensada de esta manera, la interculturalidad crítica no es un proceso o un proyecto étnico, ni siquiera un proyecto de la diferencia en sí misma. Es un proyecto de existencia, de vida”. (p. 7-8)

Dentro de esta misma línea de la interculturalidad crítica, Candau (2006) subraya que la interculturalidad apuesta a una relación entre grupos sociales y étnicos; enfrenta la conflictividad inherente a esas relaciones; y favorece los procesos de negociación cultural, la construcción de identidades de ‘frontera’, ‘híbridas’, plurales y dinámicas, en las diferentes dimensiones de la dinámica social. Afirma que:

“la perspectiva intercultural quiere promover una educación para el reconocimiento del ‘otro’, para el diálogo entre los diferentes grupos sociales y culturales. Una educación para la negociación cultural. Una educación capaz de favorecer la construcción de un proyecto común que ayude a una integración dialéctica de las diferencias. La perspectiva intercultural está dirigida a la construcción de una sociedad democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdad con políticas de identidad” (p.27).

En este sentido, consideramos fundamental no reducir el entendimiento de la interculturalidad a una mezcla o combinación de elementos, tradiciones, características o prácticas culturalmente distintas. Tampoco puede entenderse únicamente como un adjetivo que califica diferentes realidades, tales como: democracia intercultural, educación intercultural, sociedad intercultural, estado intercultural. Es decir, no se la puede reducir a la mera diversidad existente, porque eso es el multiculturalismo.

La interculturalidad representa procesos dinámicos en varias direcciones, llenos de creatividad y tensiones y en permanente construcción.

En ese sentido, tanto la diversidad cultural como las potenciales tensiones entre los derechos de las diferentes generaciones colocan en el centro del debate actual de la construcción democrática la cuestión de la construcción de una política de derechos humanos capaz por un lado, de ampliar la efectividad de esos derechos y por otro, la de articular las exigencias de libertad, igualdad, solidaridad, participación, reconocimiento y redistribución. Como afirma Nunes (2004):

“los derechos humanos son hoy un terreno de luchas y de tensiones [en los que se] deben articular los imperativos de libertad y de reconocimiento de la diferencia, de igualdad y de solidaridad y de reducción o eliminación de las desigualdades y de las diferentes formas de explotación” (p.30).

Esta es una tensión permanente y desafiante actualmente para la construcción de democracias participativas, inclusivas, solidarias e igualitarias. Y en esta perspectiva la interlocución con la educación intercultural es fundamental en ese camino de articulación entre los derechos de igualdad y los de la diferencia.

## 2. La Educación Intercultural: un eslabón entre los derechos humanos y el reconocimiento

Para el desarrollo de este punto me centro y presento parte del trabajo que viene siendo realizado sobre este tema por el equipo de investigación del Grupo de Estudios sobre Cotidiano, Educación y Cultura/s (GECEC)<sup>5</sup> del cual soy miembro.

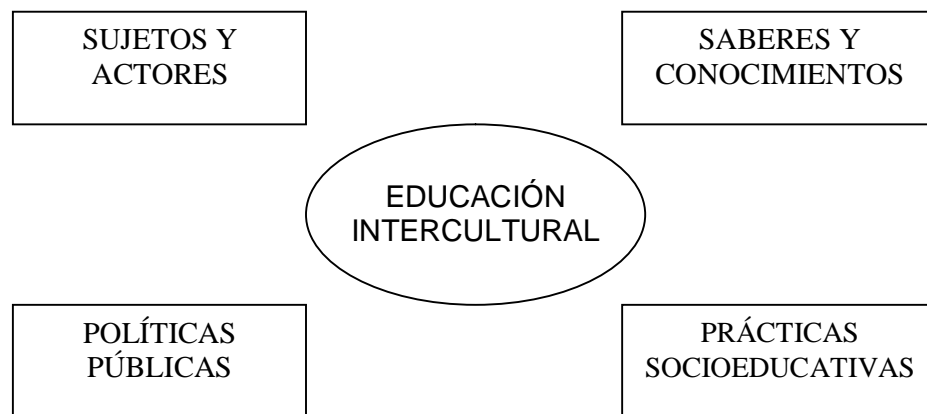
Uno de los objetivos de la investigación actualmente en desarrollo es realizar un balance de la producción brasileña a partir de 2003 sobre el tema de la educación intercultural.

Para realizar este análisis y teniendo presente pluralidad de concepciones sobre educación intercultural existentes, consideramos importante construir colectivamente, a partir de la perspectiva crítica de interculturalidad presentada en el punto anterior, nuestra concepción de referencia. Para eso utilizamos la metodología de mapas conceptuales. Según Novack (1998), un mapa conceptual es un recurso esquemático que gráficamente ayuda a representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones, que sirve como una herramienta para organizar y representar conocimientos y para el aprendizaje. El mapa conceptual permite identificar y representar relaciones entre diferentes conceptos en un área particular de conocimientos. (Arellano y Santoyo, 2009:42)

La cuestión focal que orientó nuestro trabajo fue: en qué consiste la educación intercultural?

El paso inicial consistió en definir las categorías básicas que actualmente son parte de nuestra propuesta de concepción y práctica de educación intercultural, que son las siguientes:

Figura 1  
Educación Intercultural  
Categorías Básicas del Mapa Conceptual



<sup>5</sup> El GECEC está coordinado por la profesora Vera Candau del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro.

La primera categoría, *sujetos y actores*, se refiere a la promoción de relaciones tanto entre sujetos individuales, cuanto entre grupos sociales integrantes de diferentes culturas. La interculturalidad fortalece la construcción de identidades dinámicas, abiertas y plurales, así como cuestiona una visión esencialista de su constitución. Potencia los procesos de empoderamiento, principalmente de sujetos y actores inferiorizados y subalternizados y estimula los procesos de construcción de la autonomía en un horizonte de emancipación social, de construcción de sociedades donde sean posibles relaciones igualitarias entre diferentes sujetos y actores socioculturales.

En cuanto a la categoría de *saberes y conocimientos*, conviene tener presente que hay autores que emplean estos términos como sinónimos, mientras que otros los diferencian y problematizan la relación entre ellos. Lo que llamamos conocimiento estaría constituido por conceptos, ideas y reflexiones sistemáticas que tienen vínculos con las diferentes ciencias. Estos conocimientos son considerados universales y científicos, así como presentan un carácter monocultural. Mientras que los saberes, son producciones de los diferentes grupos socioculturales, están referidos a sus prácticas cotidianas, tradiciones y visiones de mundo. Son concebidos como particulares y asistemáticos. Con Koff (2009, p. 61) creemos que, más allá de la discusión si los términos saber y conocimiento son sinónimos o no, si pueden o no ser usados indistintamente, lo más importante es considerar la existencia de diferentes saberes y conocimientos y descartar cualquier tentativa de jerarquizarlos. En este sentido, la perspectiva intercultural procura estimular el diálogo entre los diferentes saberes y conocimientos, trabaja la tensión entre universalismo y relativismo en el plano epistemológico, asumiendo las tensiones y conflictos que emergen de este debate.

La categoría *prácticas socioeducativas* referida a la interculturalidad, exige colocar en cuestión las dinámicas habituales de los procesos educativos, muchas veces padronizadores y uniformes, desvinculados de los contextos socioculturales de los sujetos que en ellos participan y basados en el modelo frontal de enseñanza-aprendizaje. Favorece dinámicas participativas, procesos de diferenciación pedagógica, la utilización de múltiples lenguajes y estimula la construcción colectiva.

La cuarta categoría, *políticas públicas*, apunta para las relaciones de los procesos educativos y el contexto político-social en el que se insertan. La perspectiva intercultural reconoce los diferentes movimientos sociales que vienen organizándose, afirmándose y visibilizándose en torno de cuestiones identitarias, defiende la articulación entre políticas de reconocimiento y de redistribución, no desvinculando las cuestiones socioeconómicas de las culturales y apoya procesos de construcción democrática que atraviesan todas las relaciones sociales, de lo micro a lo macro, en la perspectiva de una democracia intercultural.

Teniendo presente estas categorías básicas del mapa conceptual y las subcategorías de cada una de ellas, se proponen palabras de nexos entre las mismas. Estas articulaciones entre las categorías principales y las subcategorías está dada por acciones como por ejemplo: reconoce, construye, valora, visibiliza, promueve, fortalece, articula, estimula, potencia, etc. (Anexo 1).

Es importante destacar para concluir este punto que la interculturalidad representa procesos dinámicos en varias direcciones, llenos de creatividad y tensiones en permanente construcción. Procesos arraigados en las brechas culturales actuales, caracterizados como ya fue destacado por cuestiones de poder, epistemológicas y por grandes desigualdades sociales, políticas y económicas. Este tal vez es el mayor desafío de la interculturalidad y también de la educación intercultural, no ocultar las desigualdades, las contradicciones y los conflictos de las sociedades actuales, y sí trabajar con e intervenir en ellos de cara a la construcción nuevos paradigmas democráticos.

### **3. Para enfrentar el racismo problematizar la blanquitud**

La reconstrucción epistemológica debe partir de la idea de que el pensamiento hegemónico y la tradición crítica hegemónica son nortecéntricos, colonialistas, imperialistas, racistas y también sexistas.

Siempre ha sido más común pensar que la marginación y exclusión social de los afrodescendientes e indígenas en nuestro continente era un problema de clase y actualmente se reconoce también que además de clase es también un problema racial. Y que nuestras sociedades son altamente racistas y discriminadoras. Quijano ha mostrado que la dominación y explotación económica del Norte sobre el Sur se funda en una estructura etno-racial de larga duración, constituida desde el siglo XVI por la jerarquía europeo vs. no-europeo. (Castro-Gómez, 2005) Y que no es posible entender el capitalismo global sin tener en cuenta el modo como los discursos raciales organizan la población del mundo en una división internacional del trabajo que tiene directas implicaciones económicas; las “razas superiores” (los blancos y mestizos en América Latina y el Caribe) ocupan las posiciones mejor remuneradas, mientras que las “inferiores” (indígenas y afrodescendientes) ejercen los trabajos más coercitivos y peor remunerados. (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007:16)

Para la construcción de democracias interculturales desde una educación intercultural un aspecto importante de combate al racismo y la discriminación racial todavía poco desarrollado aquí en América Latina es la problematización de la blanquitud y del mestizaje como uno de los paradigmas históricos de dominación en la construcción cultural, social, económica y política.

El campo de estudios sobre la blanquitud, identidad racial blanca, dentro de los estudios raciales es relativamente nuevo en el mundo y especialmente en América Latina y el Caribe, considero que en esta región se puede extender también a la categoría del mestizaje porque en la construcción racial se asimila al blanco. Aunque en este texto sólo me referiré a la blanquitud.

Aunque se pueden señalar algunos pioneros en la teorización de la identidad racial blanca, como W.E.B. Du Bois con su publicación sobre “Black Reconstruction in the United States” (1977), Frantz Fanon, caribeño-africano en su obra sobre “Piel

negras, máscaras blancas” (1952) y el activista sud-africano Steve Biko entre 1960 y 1970, su desarrollo se coloca a partir de la década de 1990 en los Estados Unidos, con los estudios críticos de la blanquitud (critical whiteness studies). Actualmente se desarrollan también producciones académicas sobre el tema en Inglaterra, Africa del Sur, Australia y Brasil. (Cardoso, 2010:609)

Si bien la identidad racial blanca es diversa, Cardoso define genéricamente la blanquitud como la identidad racial blanca, la blanquitud se construye y reconstruye histórica y socialmente al recibir la influencia del escenario local y global. No se trata de una identidad homogénea y estática porque se modifica con el paso del tiempo. Por ejemplo, ser blanco en la construcción democrática en el contexto nacional de nuestros países latinoamericanos históricamente ha significado *tener* poder y *estar* en el poder. En este sentido el cambio más notorio en este último tiempo es la situación de Bolivia con la elección de Evo Morales.

Una investigadora reconocida en estos estudios, Ruth Frankenberg (2004:310) destaca cuatro aspectos importantes a tener en cuenta en relación con la construcción del concepto de blanquitud.

Primero, que al examinar el término blanquitud es importante recordar que en el contexto de la colonización, los constructos identificados como “pueblo/s”, “naciones”, “culturas” y “razas” tienen un entrelazamiento complejo y que actualmente continúan fundiéndose unos con otros en términos racistas.

Segundo, son conceptos históricamente construidos, en ese sentido, el término raza entró en el escenario lingüístico en una época relativamente tardía, como también el sustantivo blanco, y que a rigor son generados por el colonialismo. Ninguno de esos dos constructos existía antes del colonialismo. Esto también se aplica para los términos negritud, indigenismo, latinismo, etc.

Tercero, es importante percibir también, que así como con la palabra raza y la expresión de términos raciales como blanquitud, negritud, indigenismo, etc. las expresiones cultura, nación, pueblo/s continúan siendo organizadas a partir de sistemas clasificatorios jerárquicos que remontan a los inicios del proyecto colonial europeo. En el contexto colonial la denominación de las culturas y los pueblos estuvo muy ligada a la práctica de la dominación y de marcar un montón de Otros como seres considerados inferiores a los Yos nacionales que procuraban dominarlos y legitimar la colonización.

En cuarto lugar y relacionado con los otros anteriores, la blanquitud tiene una posición asimétrica en relación a todos los otros términos raciales y culturales, también por razones de origen coloniales. La blanquitud o las personas blancas, se denominan así a lo largo de la historia principalmente para decir “no soy aquel Otro”. A pesar de ser tan relacional cuanto sus otros, la blanquitud está menos claramente marcada, excepto en los términos de su no-alteridad, “no soy aquel Otro”.

Con ese paño de fondo, Frankenberg centra la construcción de la definición de blanquitud en ocho puntos que menciono a continuación, que siguiendo a Stuart Hall la focaliza en la construcción de sociedades “estructuradas en la dominación”, o en la colonialidad según los autores que hemos hecho referencia del Grupo Modernidad/Colonialidad, y no en términos culturales.



- La blanquitud es un lugar de ventaja estructural en las sociedades estructuradas en la dominación racial.
- La blanquitud es un “punto de vista”, un lugar a partir del cual nos vemos y vemos a los otros y a las ordenes nacionales y globales.
- La blanquitud es un *locus* de elaboración de una gama de prácticas e identidades culturales, muchas veces no marcadas y no denominadas, o denominadas como nacionales o “normativas”, en vez de específicamente raciales.
- La blanquitud es comúnmente denominada o dislocada dentro de las denominaciones étnicas o de clase.
- Muchas veces la inclusión de la categoría blanco es una cuestión controvertida y en diferentes épocas y lugares, algunos tipos de blanquitud son marcadores de frontera de la propia categoría.
- Como lugar de privilegio, la blanquitud no es absoluta, está atravesada por una gama de otros ejes de privilegio o subordinación relativos, pero estos no apagan el privilegio racial, dependiendo lo modulan o modifican.
- La blanquitud es un producto de la historia y es una categoría relacional. Como otras localizaciones raciales, no tiene significado intrínseco, sino significados socialmente construidos. Los significados de blanquitud tienen capas complejas y varían localmente y entre los contextos.
- El carácter relacional y socialmente construido de la blanquitud no significa que éste y otros lugares raciales sean irreales en sus efectos materiales y discursivos.

Es importante destacar que la blanquitud no es una identidad racial única ni inmutable. La blanquitud fue construida con un alto costo para la humanidad pero eso no significa que no pueda ser desconstruida. Ese proceso de desconstrucción es fundamental para la nueva construcción de democracias interculturales. Y en ese sentido es también importante considerar dos tipos de blanquitudes diferentes y divergentes: la blanquitud crítica y la blanquitud acrítica. (Cardoso, 2010: 620)

La blanquitud crítica, es la identidad individual o grupal que desapruueba el racismo “públicamente”. Los privilegios que resultan del pertenecimiento a un grupo opresor es uno de los conflictos a ser enfrentados, particularmente, por los blancos antirracistas. Ese conflicto personal tiende a emerger en el momento en el que se visibiliza la identidad racial blanca. En este camino la blanquitud crítica sigue un camino en dirección a la reconstrucción de su trazo racista, aunque sea involuntario. La primera tarea tal vez sea una sensibilización y toma de consciencia cotidiana individual crítica y autocrítica de los privilegios del propio grupo blanco. Algunos autores denominan este momento/lugar de “conflicto de zona fronteriza”, que representa sobretodo, la conciencia del blanco antirracista que se encuentra en el grupo opresor al mismo tiempo en el que se coloca contra la opresión.

La blanquitud acrítica no desapruueba el racismo, aunque cuando no admite su prejuicio racial y racismo argumenta que ser blanco es una condición especial, una jerarquía obviamente superior a todos los no-blancos. Esta blanquitud acrítica puede convertirse también en una mentalidad esencialista nacionalizante. La blanquitud acrítica en la construcción social puede manifestarse de dos formas: cuando se expresa de manera extremada, puede llegar a practicar exterminios, o procura insertarse en la

construcción democrática de forma más blanda a través de un discurso racista disfrazado de nacionalismo.

Tanto la blanquitud crítica como la acrítica significan un lugar de privilegio racial. Queda mucho todavía por recorrer, reflexionar, construir y educar sobre lo que significa ser blanco en las sociedades latinoamericanas y caribeñas actuales pero consideramos que el camino de la educación intercultural es ya una vía abierta para comenzar a revertir el contenido de esta cita de las autoras brasileñas Bento (2002) citando a Edith Piza (1998) cuando dicen lo siguiente:

“En el discurso de los blancos es clara una invisibilidad, distancia y un silenciamiento sobre la existencia del otro..... no vé, no sabe, no conoce, no convive... La racialidad del blanco es vivida como un círculo concéntrico: la blanquitud se expande, se estira, se ramifica y direcciona la mirada del blanco. [...] Ser blanco es no tener que pensar sobre eso...el significado de ser blanco es la posibilidad de elegir entre revelar o ignorar la propia blanquitud...no pronunciarse blanco.... Algo que es consciente sólo para las personas negras o indígenas” (p.42)

### **Algunas consideraciones finales**

La perspectiva intercultural que hemos propuesto hasta aquí quiere promover una educación y una formación ciudadana para el reconocimiento del “otro”, para el diálogo entre los diferentes grupos sociales y culturales. Una formación para la negociación cultural, que enfrenta los conflictos provocados por la asimetría de poder entre los diferentes grupos socioculturales en las sociedades latinoamericanas y caribeñas y es capaz de favorecer la construcción de un proyecto común con capacidad de integrar las diferencias. La perspectiva intercultural está orientada para la construcción de una sociedad democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdad con políticas de identidad.

Como afirma Walsh (2005):

“El concepto de interculturalidad es central para la re-construcción de un pensamiento crítico –otro- un pensamiento crítico de/desde otro modo, precisamente por tres razones principales: primero porque está vivido y pensado desde la experiencia vivida de la colonialidad [...], segundo, porque refleja un pensamiento no basado en los legados eurocéntricos o de la modernidad, y tercero porque tiene su origen en el sur, dando así una vuelta a la geopolítica dominante del conocimiento que ha tenido su centro en el norte global”. (p.25)

Concordamos con Candau (2008) cuando coloca para que esto sea posible el desafío de la desconstrucción. Y afirma que para la promoción de una educación intercultural, y nosotros lo extendemos también para una democracia intercultural, es necesario penetrar en el universo de los prejuicios y discriminaciones que impregna – muchas veces de forma difusa, fluida y sutil - todas las relaciones sociales que configuran los contextos en los que vivimos. La "naturalización" es un componente que torna en gran parte invisible y especialmente compleja esta problemática. Promover procesos de desnaturalización y explicitación de la red de estereotipos y prejuicios que viven en nuestros imaginarios individuales y sociales en relación con los diferentes

grupos socioculturales, especialmente los indígenas y afrodescendientes, es un elemento fundamental sin el cual es imposible avanzar en esta construcción.

La actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule los conocimientos desperdigados por el continente –en el Sur- y el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales, educativas, culturales y subjetivas “otras”. Este proceso está en marcha, depende de nosotros/as de nuestras miradas, de nuestros enfoques, de nuestros sentimientos....verlos, descubrirlos, visibilizarlos, asumirlos y seguirlos construyendo.

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALBO, X. *Cultura, interculturalidade, inculturação*. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.

ANSION, J. Educar en la interculturalidad. *Páginas 165*, Vol. XXV. Lima: outubro, 2000.

ARELLANO, J. y SANTOYO, M. *Investigar con Mapas Conceptuales. Procesos metodológicos*. España: Narcea, 2009.

BENTO, M.A.S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I. e BENTO, M.A.S. (org). *Psicologia Social do Racismo. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, V.M. *Interculturalidade e educação escolar*. Rio de Janeiro: Grupo de Estudos sobre Educação, Cotidiano e Cultura/s (GECEC), 2000.

\_\_\_\_\_ Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação* vol.13 nº 37. Rio de Janeiro, jan-abr: 2008.

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005)

accesado el 21/8/2011

\_\_\_\_\_ Interculturalidade na América Latina: construindo processos educativos. *Revista Novamerica/Nuevamerica*, nº 129. Rio de Janeiro, jan-mar: 2011.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica. A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* vol. 8, nº 1. Universidad de Manizales, ene-jun: 2010.

CASTRO-GÓMEZ, S. *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Universidad del Cauca, Instituto Pensar, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFUGUEL, R. (edit). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2007.

FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, V. (org). *Branquidade. Identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

KOFF, A. *Escolas, Conhecimentos e Culturas. Trabalhando com projetos de investigação*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

KROHLING, A. *Direitos humanos fundamentais. Diálogo intercultural e democracia*. São Paulo: Paulus, 2009.

MIGNOLO, W. La colonialidad de cabo a rabo: el hemisfério occidental en el horizonte conceptual de la modernidad. In: LANDER, E. (org). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Perspectivas latinoamericanas, 2005.

NOVACK, J. *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. España: Alianza Editorial, 1998.

NUNES, J.A. Um novo cosmopolitismo? Reconfigurando os direitos humanos. In: BALDI, C. A. (Org.). *Direitos humanos na sociedade cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

PNUD. *La Democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas*. Buenos Aires: Aguilar, 2004.

RIOS, R. Relações raciais no Brasil: desafios ideológicos à efetividade do princípio jurídico da igualdade e ao reconhecimento da realidade social discriminatória entre negros e brancos. In: BALDI, C. (Org.) *Direitos humanos na sociedade cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

SACAVINO, S. *Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina*. Petrópolis: DP et Alli, Novamerica, 2009.

SOUSA SANTOS, B. *La reinvencción del Estado y el Estado plurinacional*. Bolivia: Alianza Interinstitucional CENDA – CEJIS – CEDIB, 2007.

\_\_\_\_\_ *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_ *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI, 2009.

TUBINO, F. *Lineamientos para el tratamiento de la interculturalidad en el sistema educativo peruano*. Lima: mimeo, 2005.

VANNUCHI, P. *Educação em Direitos Humanos*. VI Reunião de Altas Autoridades em Direitos Humanos e Chancelarias do Mercosul e Estados Associados. Brasil, 2006.

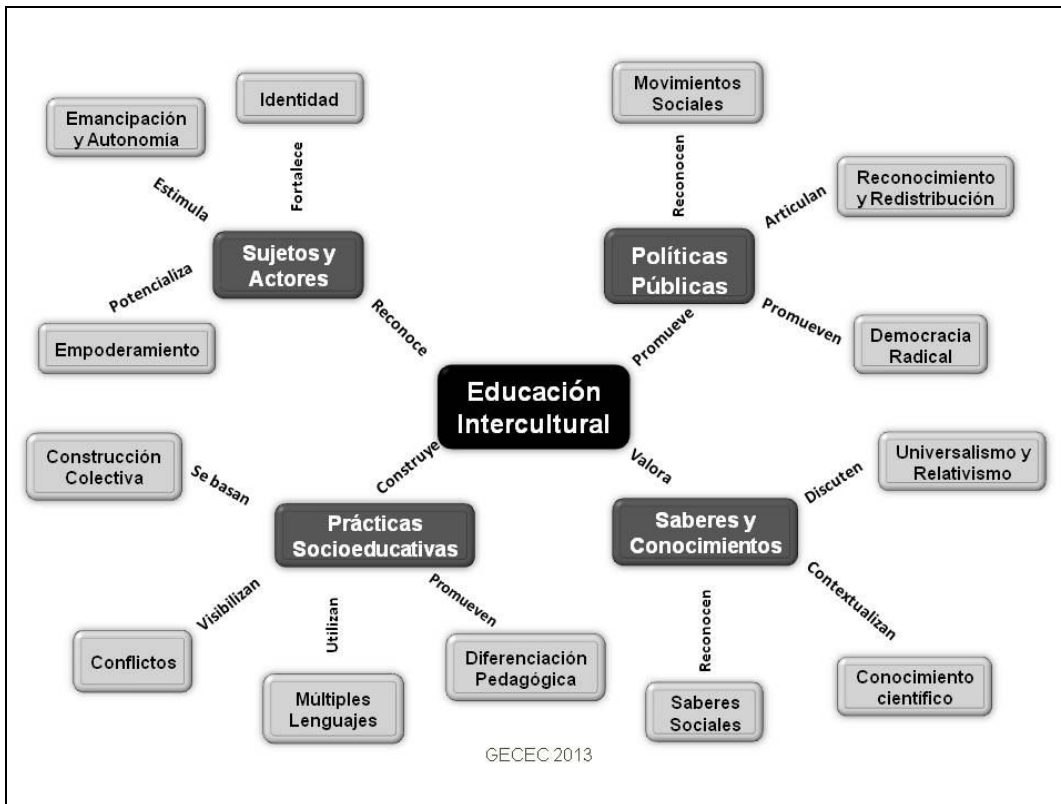
WALSH, C. (Ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*; reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar/Abya-Yala, 2005.

\_\_\_\_\_ Interculturalidad crítica/pedagogía de-colonial. In: *Memorias del Seminario Internacional Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

## Anexo 1

### Educación intercultural

### Mapa Conceptual



## DERECHO A LA EDUCACIÓN, DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS<sup>6</sup>

Vera Maria Candau<sup>7</sup>

### Introducción

El tema de los derechos humanos constituye uno de los ejes fundamentales de las problemáticas de las sociedades contemporáneas. Del plano internacional al local, de los temas globales a la vida cotidiana, los derechos humanos atraviesan nuestras preocupaciones, búsquedas, proyectos y sueños. Afirmados o negados, exaltados o violados, forman parte de nuestra vida individual, comunitaria y colectiva.

Desde que en 1948 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) promulgó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se ha ido configurando en el plano internacional una sólida arquitectura de los derechos humanos por medio de inúmeros tratados, resoluciones, pactos y declaraciones, de carácter ético, político y normativo. Los Estados que adhirieron formalmente a esos diferentes documentos se comprometieron a incorporar en sus legislaciones y políticas públicas la protección y difusión de los respectivos derechos.

La Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, que se realizó en Viena en 1993 con el fin de conmemorar los 45 años de la promulgación de la Declaración Universal, reafirmó, luego de un intenso debate, la universalidad, la indivisibilidad, la interdependencia y la interrelación de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales. También hizo hincapié en la relación existente entre democracia, desarrollo y derechos humanos.

Según Norberto Bobbio (1992), en medio a las contradicciones y a los graves problemas que se suceden en nuestra época, la preocupación por el reconocimiento de los derechos humanos constituye *una señal positiva* a respecto de la construcción de sociedades humanas y democráticas.

En el plano nacional, fue a partir de la Constitución de 1988, también denominada *Constitución Ciudadana*, que se dio una afirmación vehemente de los derechos humanos. El Estado brasileño ha venido haciendo un esfuerzo sistemático para la defensa y la protección de los derechos fundamentales. Además, muchas veces en respuesta a las demandas de diferentes movimientos sociales ha ido ampliando de manera gradual la inclusión de nuevos temas a sus preocupaciones. Hoy poseemos un significativo conjunto de normas y de políticas públicas, las cuales se centran en la protección y difusión de los derechos humanos.

Sin embargo, esta realidad convive con violaciones sistemáticas, y en muchos casos dramáticas, de esos mismos derechos. En la sociedad brasileña, la impunidad, las

---

<sup>6</sup> Texto publicado en la revista *Educação e Sociedade*, CEDES (Campinas), 2012, n° 120.

<sup>7</sup> Doctora en Educación y profesora del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: [ymfc@puc-rio.br](mailto:ymfc@puc-rio.br)  
Traducción al castellano Cecilia Botana.

múltiples formas de violencia, la desigualdad social, la corrupción, las discriminaciones y la fragilidad en el cumplimiento de los derechos jurídicamente afirmados, constituyen una realidad cotidiana.

Por otro lado, también es posible detectar, dentro de este mismo escenario, la creciente afirmación de una nueva sensibilidad social, ética, política y cultural en relación a los derechos humanos. De esta forma, crece la convicción de que no basta construir una base jurídica cada vez más amplia sobre derechos humanos. Si los mismos no se internalizan en el imaginario social, en las mentalidades individuales y colectivas, de modo sistemático y consistente, no podremos construir una cultura de los derechos humanos en nuestra sociedad. Pero si este es el horizonte al que deseamos llegar, entonces los procesos educacionales son fundamentales.

Estos son aspectos que nos provocan y que orientan la línea de investigación que venimos desarrollando, “Educación, Derechos Humanos y Formación de Educadores”, la cual se encuentra vinculada al Programa de Post-grado del Departamento de Educación de la PUC-Río.

El objetivo del presente trabajo –teniendo en cuenta la tensión entre igualdad y diferencia en la concepción y en la práctica de los derechos humanos, es discutir las especificidades y articulaciones existentes entre el derecho a la educación y la educación en derechos humanos.

### **Derechos humanos hoy: la tensión entre igualdad y diferencia**

Puede afirmarse que la lucha por los derechos humanos ha sido protagonizada por la búsqueda de la afirmación de la igualdad entre todos los seres humanos. El primer artículo de la Declaración Universal (1948) – “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” – ha sido el centro de las preocupaciones y ha suscitado innumerables acciones y políticas para garantizar la igualdad entre todas las personas y para denunciar las múltiples desigualdades que precisan ser superadas para que los derechos humanos puedan hacerse realmente efectivos. Nuestra realidad es aún muy precaria y débil en la mayor parte del planeta, sobre todo cuando nos referimos a los grupos excluidos, marginalizados y discriminados.

Sin embargo, creemos que es posible, en los tiempos contemporáneos, detectar una nueva visión sobre el problema de los derechos humanos. La relación entre justicia, superación de las desigualdades socioeconómicas y reconocimiento de diferentes grupos socioculturales, se hace cada vez más estrecha. En este sentido, los derechos humanos, entendidos muchas veces como derechos exclusivamente individuales y fundamentalmente civiles y políticos, se amplían, puesto que la importancia de los derechos colectivos, sociales, económicos, culturales y ambientales se afirma cada vez más. Y en ese movimiento, todo aspecto que tenga que ver con la diversidad va adquiriendo mayor relevancia.

Nancy Fraser (2001) destaca que las demandas por reconocimiento son afirmadas en la arena política desde finales del siglo XX. Para ella,

[las] Demandas por el “reconocimiento de las diferencias” alimentan la lucha de grupos que se movilizan bajo las banderas de la nacionalidad, la etnicidad, la raza, el



género y la sexualidad. En dichos conflictos “post-socialistas”, las identidades grupales reemplazan los intereses de clase como principal incentivador de movilización política. La dominación cultural suplanta a la explotación como injusticia fundamental. Y el reconocimiento cultural desplaza la redistribución socioeconómica como remedio para las injusticias y como objetivo de lucha política (p. 245).

Sin embargo, Fraser señala la posible disociación entre esas demandas, la contraposición entre la política cultural y la política social, la política de la diferencia y la política de la igualdad, y afirma que esta puede ponernos frente a una elección falsa: redistribución o reconocimiento. Hoy la justicia requiere no solo la redistribución sino también el reconocimiento, es por eso que, solo, ninguno de estos campos es suficiente. La autora, entonces, propone que

Los aspectos emancipatorios de las dos problemáticas precisan integrarse en un modelo abarcador y singular. En parte, la tarea consiste en elaborar un concepto amplio de justicia que consiga articular tanto las reivindicaciones defendibles de igualdad social como las reivindicaciones defendibles del reconocimiento de la diferencia (Fraser, 2007, p. 3).

Dentro de esa misma perspectiva, Boaventura de Sousa Santos, en su artículo “Uma concepção multicultural dos Direitos Humanos” (1997), revisado y publicado en el libro *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural* (2003), que él mismo organizó, parte de la afirmación de que los derechos humanos son una construcción occidental y moderna y que hoy necesitan ser resignificados desde una perspectiva multicultural, para que puedan cobrar relevancia social y política. Es decir, precisan incorporar los temas relacionados a la diversidad cultural.

Para Santos (2006), para que los derechos humanos puedan hoy resignificarse verdaderamente desde una perspectiva que no niegue su historia sino que los introduzca en la problemática contemporánea, deben pasar por un proceso de reconceptualización que es el cimiento de la articulación entre la igualdad y la diferencia, es decir deben pasar de la afirmación de la igualdad o de la diferencia a la afirmación de la igualdad en la diferencia. No se trata de afirmar la igualdad negando la diferencia, ni de una visión diferencialista absoluta que relativiza la igualdad.

De esta manera, consideramos importante explicitar una vez más este pensamiento de Santos que ya fue ampliamente difundido y al que él mismo llama de *nuevo imperativo transcultural*. Para el autor, el mismo debe presidir una articulación post-moderna y multicultural de las políticas de igualdad y diferencia, puesto que sintetiza de modo consistente e incisivo lo que consideramos el centro de la problemática de los derechos humanos hoy: “*tenemos el derecho de ser iguales, siempre que la diferencia nos inferioriza; tenemos el derecho de ser diferentes siempre que la igualdad nos descaracteriza*” (Santos, 2006, p. 462).

Entre nosotros, y partiendo de la misma visión, Flavia Piovesan (2006, p. 24) expresa la postura de diversos juristas y psicólogos sociales:

La efectiva protección de los derechos humanos demanda no solo políticas universalistas, sino específicas, que se dirijan a grupos socialmente vulnerables, víctimas predilectas de la exclusión. O sea, la implementación de los derechos humanos requiere la universalidad e indivisibilidad de esos derechos, además de la valoración de la diversidad (...) Junto al derecho de la igualdad, surge también,

como derecho fundamental, el derecho a la diferencia. Es importante el respeto a la diferencia y a la diversidad, puesto que garantiza un tratamiento especial.

Es en esa dialéctica entre igualdad y diferencia, en esa superación de las desigualdades y, al mismo tiempo, en la valoración de la diversidad, en la promoción de la redistribución y del reconocimiento, que se ubica actualmente la problemática de los derechos humanos. Consecuentemente, consideramos que este desafío atraviesa todos los aspectos relacionados al derecho a la educación y a la educación en derechos humanos, así como a sus interrelaciones.

### **Derecho a la educación y educación en derechos humanos: entre especificidades y articulaciones**

La educación como derecho humano es considerada un derecho social que forma parte integral de la denominada segunda generación de derechos. Estos recibieron su formulación y su afirmación a partir del siglo XIX.

Son muchas las referencias a la importancia del derecho a la educación, pero pocas las reflexiones que se han dedicado a profundizar el contenido de este derecho en una perspectiva amplia que no lo reduzca a la escolarización, abordaje casi exclusiva de los trabajos que han sido realizados.

En la introducción del *Relatorio sobre o Direito à Educação*, que realizó la *Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais y Culturais*, en 2004, Sergio Haddad afirma:

Concebir la educación como Derecho Humano tiene que ver con considerar al ser humano en su vocación ontológica de querer “ser más”, diferentemente de otros seres vivos, mediante la superación de su condición de existencia en el mundo. Para tal, se sirve del trabajo, transforma la naturaleza, convive en sociedad. Al ejercitar su vocación, el ser humano hace Historia y cambia el mundo porque en él se hace presente de una manera permanente y activa.

La educación es un elemento fundamental para la realización de dicha vocación humana. No solamente la educación escolar, sino también la educación en su sentido más amplio, la educación pensada dentro de un sistema general que implica la educación escolar pero que no se satisface con ella porque el proceso educativo empieza con el nacimiento y termina únicamente en el momento en que muere el ser humano. Esto puede ocurrir en el ámbito familiar, en la comunidad, en el trabajo, estando con sus amigos, en las iglesias, etc. Los procesos educativos atraviesan la vida de las personas.

Los sistemas escolares forman parte de ese proceso educativo en el que se desarrollan aprendizajes básicos. Por su intermedio se transmiten conocimientos esenciales, se enseñan y se aprenden normas, comportamientos y habilidades. En las sociedades modernas el conocimiento escolar es casi una condición para la sobrevivencia y el bienestar social (p. 1).

Las implicaciones del derecho a la educación, cuyas referencias son la familia, los diferentes espacios de educación no formal, las organizaciones de la sociedad civil y los movimientos sociales, aún no fueron profundizadas ni llevadas a cabo de forma adecuada, entre nosotros.

Es posible afirmar que la puesta en marcha del derecho a la educación en nuestro país ha pasado por un proceso de gran aceleramiento en las últimas décadas, y que se ha caracterizado por dos elementos de relieve: la expansión de la escolarización y la afirmación de la construcción de una educación escolar común a todos, a partir de la perspectiva de la afirmación de la igualdad.

En lo que se refiere a la primera característica: el derecho a la educación escolar, en un primer momento se hizo hincapié en la extensión de la obligatoriedad escolar a partir de una visión universalista de la enseñanza fundamental. Con dicho objetivo prácticamente alcanzado, comenzaron también a implementarse políticas de ampliación para el acceso a la educación infantil, a la enseñanza media y a la enseñanza superior. Sin embargo, la expansión del sistema y la presencia de los diversos grupos sociales y culturales que pasan a frecuentar la escuela se manifestaron en la heterogeneidad de los resultados, los altos índices de evasión y fracaso escolar, la distorsión edad-grado – principalmente de determinados sujetos y grupos–, y pusieron en el centro del debate y de las preocupaciones el tema de la calidad de la educación. Al mismo tiempo que esta expresión explicita un aparente consenso, admite también distintas interpretaciones y encubre diferentes marcos conceptuales y políticos de concepción de la educación, lo que tiene relación estrecha con el tipo de sociedad y de ciudadanía que se desea construir.

Se trata de una expresión polisémica, de un concepto socialmente construido y en constante reformulación que suscita fuertes polémicas y debates entre los educadores y en la sociedad en general. La polisemia de la expresión “calidad de la educación” se hace evidente en los discursos en los que, cada vez más frecuentemente, se ve la necesidad de agregar un adjetivo a la palabra calidad: se habla de calidad total, de calidad humana, de calidad social, calidad ciudadana, calidad corporativa, etc. Lo que está en juego es el enfrentamiento de diferentes modos de concebir las relaciones entre educación, escuela y sociedad.

Partiendo de la concepción de educación de Haddad, expuesta más arriba, la educación escolar no puede reducirse a un producto que se negocia según la lógica del mercado ni puede tomar como referencia, de forma casi exclusiva, la adquisición de determinados “contenidos” – aun siendo estos reconocidos socialmente. Debe tener como horizonte la construcción de una ciudadanía participativa, la formación de sujetos de derecho, el desarrollo de la *vocación humana* de todas las personas que se encuentran implicadas en ella.

El énfasis puesto primeramente en la expansión del sistema escolar, y luego transferido al tema de la calidad, permitió ampliar la discusión sobre el tipo de educación que las escuelas deben promover. La afirmación del derecho a la educación fue concebida dentro de la perspectiva de la igualdad, y por eso se plasma en la búsqueda de garantías de una escuela *igual* para todos. De esta forma, se implementan sistemas que poseen gran amplitud en la evaluación escolar. Municipios y estados elaboran currículos para todas las escuelas, se elabora un material didáctico totalmente homogéneo, cuadernillos de ejercicios para todos los alumnos, entre otros aspectos, y además actualmente se está elaborando un currículo común a nivel nacional. Según esta visión, la igualdad es muchas veces interpretada como homogeneización y uniformización del sistema.

Pese a todo, y especialmente a partir de 1990, esta tendencia fue desestabilizada gracias a varias políticas, programas e iniciativas que se dirigieron al reconocimiento de la diversidad, y que fueron promovidas para dar respuesta a las demandas de los movimientos sociales. Las políticas de acción afirmativa, la escuela inclusiva, la introducción de la historia y a la cultura afro-brasileña, africana e indígena en los currículos escolares, la educación quilombola, la educación en el campo, la educación intercultural indígena, la elaboración de materiales pedagógicos para el enfrentamiento de la homofobia, del sexismo, del racismo en el ambiente escolar, etc, son algunos ejemplos de la puesta en marcha de esta perspectiva. Dichas iniciativas han desencadenado muchos debates entre los mismos educadores y dentro de la sociedad, de manera general. Las políticas de igualdad y de reconocimiento de la diversidad en relación a la educación escolar, a veces parece que se contraponen y otras que entran en un movimiento de yuxtaposición, sin que se trabaje la articulación entre ellas. No obstante, es fundamental que se tenga presente que

El movimiento de la sociedad civil en los últimos años ha venido produciendo y constituyendo nuevos derechos para la defensa y el respeto de las diferencias y para la superación de las desigualdades. Cuando estudiamos y trabajamos desde el punto de vista educacional, de sus indicadores, las desigualdades se encuentran claramente marcadas en el trato desigual que se destina a las franjas de edad, en lo referente al género, la etnia y la raza, en los grupos voluntarios, lo rural, lo urbano. Tenemos que mostrar que el educando, el estudiante, tiene color, tiene sexo, un lugar social en el que está inserto, además de una condición de clase social (Haddad, 2006, p. 5).

El desarrollo de este proceso vuelve cada vez más urgente la difusión de procesos de educación en derechos humanos que colaboren con la construcción de una cultura de los derechos humanos en la sociedad como un todo y, sobre todo, en los procesos educativos.

La educación en derechos humanos se ha dado de forma heterogénea en los diferentes países de América Latina, con lo cual se han presentado diversas trayectorias que han estado íntimamente articuladas a procesos político-sociales vividos en los distintos contextos.

Especialistas en el tema son unánimes en afirmar que, en general, esta preocupación surge de la necesidad de redefinir la actuación de los movimientos y organizaciones no gubernamentales de derechos humanos con el objetivo de promover procesos de (re)democratización en varias regiones del Continente. Esto, una vez superados los regímenes dictatoriales que habían sido instalados.

Basombrío (1992), investigador que realizó un trabajo que registra y analiza ampliamente el modo como se construyó la educación en derechos humanos en los últimos años, en diferentes países latinoamericanos, sintetiza el proceso vivido de la siguiente manera:

La educación en derechos humanos en América Latina es una práctica reciente. Espacio de encuentro entre educadores populares y militantes de derechos humanos, no solo comenzó a desarrollarse en simultaneidad con el fin de los peores momentos de la represión política en América Latina, sino que además alcanzó un cierto nivel de sistematización en la segunda mitad de la década del 80 (p. 33).

De manera general, y sin dejar de denunciar las violaciones ocurridas ni de promover acciones para la protección y la defensa de los derechos, fue a partir de los años de 1980 que las organizaciones y movimientos de derechos humanos ampliaron su horizonte de preocupaciones y sus espacios sociales de actuación. Además de los problemas que podríamos considerar tradicionales y básicos, relativos a los derechos civiles y políticos, también se comenzó a hacer hincapié en los derechos sociales, económicos y culturales, tanto en el ámbito personal como colectivo. Fue en esa época que adquirieron especial relevancia las actividades de educación en derechos humanos.

En Brasil, el desarrollo de la educación en derechos humanos y la ampliación de sus acciones se ha dado a partir del final de los años de 1980 (Candau, 2000; Monteiro, 2005; Candau & Sacavino, 2009). En un primer momento fueron las organizaciones no gubernamentales las que promovieron las principales actividades llevadas a cabo. Su preocupación central, dentro del contexto de (re)democratización del país, era la afirmación de los derechos civiles y políticos y la construcción de una ciudadanía democrática, activa y participativa. Poco a poco, diferentes órganos públicos, en general provinciales y municipales, fueron comprometiéndose con dicho proceso. A partir de los años de 1990, el gobierno federal asumió un protagonismo importante en ese campo y la formulación de políticas públicas se fue ampliando. Se multiplicaron los trabajos conjuntos entre las iniciativas de la sociedad civil y las gubernamentales. En ese momento surgieron, con fuerza creciente, inquietudes relativas a la diversidad. Un marco importante en el ámbito de la educación fue la inclusión del tema transversal “pluralidad cultural” en los Parámetros Curriculares para la Enseñanza Básica (1995).

En la última década, la educación en derechos humanos se ha venido consolidando cada vez más en Brasil, tanto en el ámbito de las políticas públicas como en el de las organizaciones de la sociedad civil, especialmente a partir del lanzamiento del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (primera edición en 2003 y segunda edición en 2006), elaborado por el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos de la Secretaría de Derechos Humanos, órgano vinculado a la Presidencia de la República.

Tanto la Secretaría de Derechos Humanos como el Ministerio de Educación han promovido actividades y han ofrecido, muchas veces de manera conjunta, diversos tipos de apoyo. Se realizaron seminarios, cursos, conferencias, foros, publicaciones de textos y materiales didácticos, etc, en diferentes regiones del país, promovidos todos por universidades, secretarías de Educación y por otros órganos públicos provinciales y municipales, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, etc. La formación de los educadores fue la principal preocupación de dichas acciones.

Las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos – publicadas en el *Diário Oficial da União* el día 30 de mayo de 2012–, fueron aprobadas por el Consejo Nacional de Educación y homologadas por el ministro de Educación.

La expresión “educación en derechos humanos” ha sido objeto de muchos debates. Existen diferentes concepciones que disputan sentidos, así como el énfasis puesto en distintos conceptos y políticas (Candau & Sacavino, 2010). Algunas de ellas se centran fundamentalmente en la perspectiva de la igualdad y otras, más recientes, buscan una articulación con la perspectiva de la igualdad y de la diferencia.

Según las Directrices Nacionales, la educación en derechos humanos tiene en su base los siguientes principios:

Art. 3º - La Educación en Derechos Humanos, con el fin de promover una educación para el cambio y la transformación social, se fundamenta en los siguientes principios:

- I – dignidad humana;
- II – igualdad de derechos;
- III – reconocimiento y valoración de las diferencias y de las diversidades;
- IV – laicismo del Estado;
- V – democracia en la educación;
- VI – transversalidad, vivencia y globalización; y
- VII – sustentabilidad socio-ambiental.

Se hace evidente, por lo tanto, la opción del gobierno brasileño de afirmar la necesidad de una articulación entre los derechos de la igualdad y de la diferencia en la educación en derechos humanos.

En lo que se refiere a la interrelación entre derecho a la educación y educación en derechos humanos, en un primer momento las reflexiones sobre cada uno de los temas ocurrieron separadamente. Se produjo, sin embargo, un acercamiento progresivo en el que se acabó asumiendo la educación en derechos humanos como un componente del derecho a la educación y como un elemento fundamental de la calidad de la educación que deseamos promover. Siendo así, estas dos preocupaciones se entrelazan en la búsqueda de una educación que se comprometa con la formación de sujetos de derecho y con la afirmación de la democracia, de la justicia y del reconocimiento de la diversidad en la sociedad brasileña. La construcción de una cultura de los derechos humanos en diferentes ámbitos de la sociedad constituye su eje principal. Pese a todo, si en el plano teórico esta articulación ya fue conquistada, aún es muy frágil en el ámbito de las políticas públicas, de la formación de educadores y de las prácticas pedagógicas.

### **Consideraciones finales**

Los derechos humanos están en el centro de las problemáticas de las sociedades contemporáneas. Afirmados y continuamente violados, son una referencia para la construcción de sociedades humanas y democráticas. Sin embargo, pueden concebirse a partir de diferentes marcos teórico-políticos. Defendemos la perspectiva que considera que la articulación entre derechos de la igualdad y derechos de la diferencia es una exigencia del momento actual. Somos conscientes de la tensión que existe entre estos dos movimientos, pero es en ella que interesa trabajar, puesto que la misma genera creatividad, búsquedas y nuevos compromisos.

En este trabajo defendemos que la tensión igualdad-diferencia se encuentra presente tanto en el desarrollo del derecho a la educación como en los procesos de educación en derechos humanos. Estos dos campos, con sus diferentes orígenes y formas autónomas de desarrollarse, hoy se entrelazan y constituyen un tejido en el que la educación en derechos humanos se configura como un componente básico del derecho a la educación. Esta visión nos sitúa en un horizonte de fomento de procesos educativos que sean capaces de potencializar la vocación humana (Haddad, 2004) de

educandos y educadores, para formar sujetos de derecho a partir del reconocimiento de sus especificidades de género, raza, etnia, territorialidad, etapa de vida, orientación sexual, opción religiosa, características sensoriomotoras, aspectos psicológicos, de clase social, etc.

## Bibliografía

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

BASOMBRI, C. *Educación y ciudadanía: la educación para los derechos humanos en América Latina*. Perú: Ceaal; IDL; Tarea, 1992.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus 1992.

CANAU, V.M.F. A Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In: CANAU, V.M.F.; SACAVINO, S. (Org.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 72-99.

CANAU, V.M.F.; SACAVINO, S. Educação em direitos humanos no Brasil: ideias-força e perspectivas de futuro. In: MAGDENZO, A. (Org.). *Pensamiento y ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamerica*. Santiago do Chile: Unesco-OEI, 2009. p. 68-83.

CANAU, V.M.F.; SACAVINO, S. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, L.F.G.; ZENAIDE, M.N.T.; DIAS, A.A. (Org.). *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 113-138.

CNE/MEC. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 maio 2012.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, São Paulo, n. 70, p. 101-138. 2007.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.). *Democracia hoje*. Brasília, DF: Editora da UnB, 2001. p. 245-282.

HADDAD, S. Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação Projeto Relatores Nacionais em DhESC. Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais. *DhESC Brasil*, Curitiba (PR) , 2004.

HADDAD, S.; GRACIANO, M. *A educação entre os direitos humanos*. São Paulo: Autores Associados; Ação Educativa, 2006.

MONTEIRO, Aída A Educação em Direitos Humanos no Brasil. 3ª Jornada Escola e Violência sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, UERJ/Caxias, 2005. (conferência; texto fotocopiado)

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948.

PIOVESAN, F. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. *A educação entre os direitos humanos*. São Paulo: Autores Associados; Ação Educativa, 2006. p. 11-42.

SANTOS, B.S. Uma concepção multicultural dos Direitos Humanos. *Lua Nova*, São Paulo, n. 29, p.105-124, 1997.

SANTOS, B.S. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B.S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.



## Ciudadanía y derechos humanos en acción: Movimiento de Educadores en Derechos Humanos

Susana Sacavino<sup>8</sup>

Aunque el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos de Brasil, cuya segunda versión fue aprobada en 2006 sostenga que los derechos humanos son universales, individuales e interdependientes, y afirme el compromiso de promover una educación de calidad para todos, entendida esta como un derecho humano esencial, y aunque la Educación en Derechos Humanos en América Latina tenga ya más de veinte años de existencia, podemos decir que en nuestro país su visibilidad aún es incipiente, sobre todo en el área de la educación formal. En este sentido, es importante destacar el valor que debe darse a los/as educadores/as y a los procesos de formación inicial y permanente, teniendo como ejes estructurantes el conocimiento y la consolidación de los derechos humanos.

Algunas instituciones, ONGs u otras del sistema público, sobre todo secretarías municipales de educación, se han dedicado a introducir el tema de la Educación en Derechos Humanos. Sin embargo, dicha incorporación, tanto en la formación inicial como en la formación permanente de profesores/as, continúa siendo muy tímida. En especial en el ámbito público, en donde las experiencias llevadas a cabo se caracterizan por la falta de continuidad y muchas veces por haberse enfocado más en la capacitación puntual de los/as educadores/as que en un proceso sistemático de formación.

Una de las instituciones con veinte años de experiencia ininterrumpida en la formación de educadores/as en Derechos Humanos, es la organización no gubernamental Novamerica, con sede en Río de Janeiro. El aspecto más innovador de su trabajo es la promoción, desde el final de la década del 90, de un Movimiento de Educadores/as en Derechos Humanos (MEDH).

Novamerica apostó en esa dirección invirtiendo en la creación de un movimiento de educadores/as de escuelas públicas, entendiéndolo desde ese momento, como un movimiento integrante de los varios movimientos organizados de la sociedad civil y como un locus en donde no solo se desencadenan procesos formativos a partir de una educación desde la acción, sino también en donde se gesta un sujeto colectivo que lucha por una ciudadanía colectiva y una democracia como estilo de vida.<sup>9</sup>

Gohn (2005: 16) afirma que *“la educación ocupa un lugar central en la acepción colectiva de la ciudadanía”*. Porque la ciudadanía se construye como un proceso interno, al interior de la práctica social, como fruto de las experiencias creadas que se han acumulado. De esta manera, la ciudadanía colectiva constituye nuevos

---

<sup>8</sup> Doctora en Educación por la PUC de Río de Janeiro, Brasil. Coordinadora Ejecutiva de la ONG Novamerica (Río de Janeiro), directora de la Revista Novamerica/Nuevamerica, investigadora del GECEC (Grupo de Estudios sobre Vida Cotidiana, Educación y Cultura/s) del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro.

<sup>9</sup> Este análisis tiene como referencia el artículo de MELLO, L. C. *O movimento de educadores em direitos humanos como espaço de formação de professores*. Revista Novamerica/Nuevamerica, nº102, junio, Río de Janeiro, 2004.

sujetos históricos en la cotidianidad a través del proceso de identidad político-cultural que las luchas cotidianas generan.

Este pensamiento sigue la línea apuntada por Boaventura de Sousa Santos (95) sobre la formación de subjetividades inconformistas y rebeldes para la acción transformadora y sobre la formación de las subjetividades democráticas como elemento determinante de las posibilidades de democratización de la sociedad.

Afirmando, también, el carácter indisociable entre democracia y emancipación, el cual es entendido como:

un conjunto de luchas procesuales, sin fin definido. Lo que lo distingue de otros conjuntos de luchas es el sentido político del carácter procesual de las luchas. Para el campo social de la emancipación, ese sentido es la ampliación y el estudio cuidadoso de las luchas democráticas en todos los espacios estructurales de la práctica social, según fue establecido en la nueva teoría democrática (p. 277).

En este sentido, uno de los ejes que articula la propuesta metodológica de educación en derechos humanos llevada a cabo por Novamerica, es la cotidianidad como referencia permanente de la acción educativa, en amplia consonancia con el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (2003), el cual señala:

Trabajar temas relativos a los derechos humanos y temas sociales en los procesos de formación permanente de educadores, teniendo como referencia fundamental las prácticas educativas presentes en la vida cotidiana escolar (p. 19).

Desarrollar una atención permanente dirigida al espacio cotidiano implica la capacidad de interrogarse sobre el sentido de los acontecimientos que día a día impactan -y muchas veces de forma dramática- nuestro tejido vital y nuestras conciencias. Para transformar la realidad es necesario trabajar la vida cotidiana en toda su complejidad. Es en el tejido diario de relaciones, emociones, preguntas, en la socialización y producción de conocimientos y construcción de sentidos que creamos y recreamos continuamente nuestra existencia (Candau et al., 1995: 109).

Junto con el autor peruano Sime (91), afirmamos que una propuesta educativa que asuma como eje central la vida cotidiana tiene que desarrollar de manera creativa tres aspectos básicos: una pedagogía de la indignación, una pedagogía de la admiración y una pedagogía de las convicciones firmes. Todas estas dimensiones contribuyen a la construcción democrática, la cual exige que la conciencia de los Derechos Humanos - tan masacrados de diferentes maneras en nuestra sociedad- sea continuamente alimentada, renovada y actualizada, de tal manera que consiga penetrar las diferentes prácticas sociales, entre ellas, la educativa.

Un aspecto esencial de nuestra propuesta es que la misma contribuye a que la cultura escolar y la cultura de la escuela tengan los Derechos Humanos como referencia fundamental, a nivel teórico y práctico, por medio de nuestros esfuerzos para que el/la educador/a sea un agente diseminador y multiplicador de esa cultura. Consideramos que al abrir espacios de acción-reflexión-acción sobre los Derechos Humanos en las escuelas, estamos reforzando el compromiso con la democracia y con la ciudadanía activa, nutriendo la esperanza de todos/as aquellos/as dispuestos/as a desarrollar una práctica educativa participativa y dialógica, ahondando en el campo político todos los espacios estructurales de la interacción social. Esta visión de democracia nos lleva a la necesidad de ampliar el concepto de ciudadanía, de tal forma que abarque el principio

de reciprocidad y simetría entre derechos y deberes. La ciudadanía no solo suele ir identificada con la obligación política vertical entre ciudadanos y Estado, sino también con la obligación política horizontal entre ciudadanos, lo que lleva a la revaloración del principio de comunidad y, junto con él, a la idea de igualdad sin que esto signifique uniformidad, a la idea de autonomía y de solidaridad (Oliveira: 2006, 69).

## 2. Principales Estrategias

El MEDH se encuentra estructurado a partir de un amplio programa de formación concebido con diferentes estrategias, las cuales ayudan a su consolidación y sustentabilidad. Estas estrategias se articulan entre sí.

El programa de formación suma un total de 120 horas anuales, de las cuales 66 consisten en una actuación directa y 54, de una actuación indirecta. Además, hay aproximadamente 30 horas de actividades de enriquecimiento y/o profundización, a elección del interesado.

A continuación, destaco las estrategias que en la propuesta de Educación en Derechos Humanos desarrollada por Novamerica consideramos fundamentales.

### 2.1 Organización

La organización es una estrategia importante y le atribuye al Movimiento de Educadores/as en Derechos Humanos la característica de ser un espacio de formación permanente de profesores/as. La misma está pensada en núcleos locales que reúnen a los/as educadores/as participantes, a partir del trabajo irradiado por Novamerica. Cada polo nuclea a participantes de diferentes escuelas públicas de la misma ciudad o de diferentes ciudades de una misma región.

Actualmente el MEDH cuenta con 619 educadores/as afiliados, los cuales se distribuyen en 6 núcleos y abarcan 10 ciudades (entre la capital y el interior del Estado de Río de Janeiro).

La afiliación al Movimiento de Educadores/as en Derechos Humanos se formaliza al rellenarse una ficha de adhesión, que además de tener los datos personales, tiene el siguiente compromiso que la persona realiza como educador/a para el desarrollo de su práctica cotidiana:

***Al confirmar mi adhesión al MEDH – Movimiento de Educadores en Derechos Humanos, me comprometo a:***

- *Analizar críticamente la realidad, teniendo a los DDHH como referencia y vivenciando cotidianamente actitudes que los afirmen.*
- *Promover una cultura y una educación en/para los Derechos Humanos y la Paz.*
- *Ejercitar la tolerancia, respetando las diferencias en nuestra vida cotidiana y en las prácticas educativas que desarrollamos, y buscando cambios de mentalidades que apunten a la transformación de la realidad.*
- *Movilizar y sensibilizar a las comunidades y a las instituciones educativas en relación a la importancia de la propuesta de Educación en Derechos Humanos.*

Esta configuración en núcleos exigió la creación de otra estrategia específica que consiste en un grupo permanente de profesores/as, responsable por dinamizar el trabajo de educación en derechos humanos en la propia escuela. Se trata de viabilizar una propuesta de formación pedagógica a partir del trabajo de difusión de un/a profesor/a u orientador/a pedagógico/a de la escuela que esté más preparado o sensibilizado en relación con la discusión de los derechos humanos en la educación. Este/a educador/a pasa a asumir el rol de agente multiplicador de Educación en Derechos Humanos no solo al interior de su escuela, sino también en otros espacios que hacen al MEDH, como, por ejemplo, encuentros de educadores/as, seminarios, etc, cuya finalidad es fortalecer al propio movimiento.

Otro espacio importante que también forma parte de la estrategia de organización del MEDH está dado por los Encuentros que se vienen realizando desde 2001. Estos se dan en dos niveles. Uno a nivel Regional, con periodicidad anual, que ocurre generalmente en el primer semestre del año. El otro, a nivel de Estado (provincia), que se da en el segundo semestre del año y que congrega a los diferentes núcleos de la ciudad y del Estado de Río de Janeiro.

Desde sus comienzos, esos encuentros se han concebido con el objetivo de ampliar y fortalecer al MEDH, con lo cual se ha dejado en evidencia la estructura de la propuesta de formar un movimiento comprometido con la construcción de una cultura de los derechos humanos en la escuela. En este sentido, en cada encuentro se utilizan diferentes estrategias para socializar y fortalecer una cultura de los derechos humanos, tales como: intercambio de experiencias entre las escuelas involucradas en el Programa; realización de exposiciones con los trabajos que, sobre el tema, los/as alumnos/as desarrollaron en el aula; mesas redondas integradas por los/as propios/as educadores/as, los cuales presentan su experiencia; mesas redondas con especialistas sobre los temas que están siendo discutidos en los encuentros; y debates de experiencias pedagógicas llevadas a cabo en las escuelas, entre otras.

## **2.2 Ciclo de talleres pedagógicos**

Otra estrategia importante para la formación de los/as educadores/as son los ciclos de talleres pedagógicos.

Los talleres pedagógicos, metodología que Novamerica privilegia, se conciben como un espacio de construcción colectiva de un saber, de análisis de la realidad, de discusión e intercambio de experiencias y de ejercicio de los Derechos Humanos. Las dinámicas utilizadas exigen la participación, la socialización de la palabra y la vivencia de situaciones concretas. Lo que se busca con los talleres es que colaboren con el refuerzo de la concientización, de la dimensión ética y profundicen el compromiso sociopolítico inherente a la lucha y a la educación en Derechos Humanos.

El programa del ciclo de talleres se estructura, cada año, tomando como base el lema que el equipo y todos aquellos que participan de las actividades de Novamerica, han elegido como eje. Dicho lema, que está siempre relacionado con la educación en derechos humanos y la ciudadanía, se desarrolla en forma de campaña y orienta las actividades y los contenidos producidos por la institución. A lo largo del año va siendo profundizado desde diferentes dimensiones y ángulos.

A modo de información, exponemos a continuación los lemas de los últimos cinco años, los cuales abordaron los siguientes temas:

- “*¡Una Educación de Calidad no es privilegio! Es derecho de tod@s*” (2006)
- “*Educadores/as en red: participación y ciudadanía*” (2007)
- “*Tejer la ciudadanía, construir lo colectivo, afirmar los derechos humanos*” (2008)
- “*Somos muchos, somos diferentes, construimos ciudadanía*” (2009)
- “*Educación en derechos humanos: democracia en acción*” (2010)
- “*¡Diferencias, sí! ¡Desigualdades, no!*” (2011)
- “*Cuidar la vida. Promover la paz!*” (2012)
- “*Derechos Humanos; ayer, hoy, siempre*” (2013)

Cada ciclo básico de talleres está conformado por cuatro talleres, los cuales componen un total de 16 horas de trabajo que se desarrollan a lo largo del año en todas las escuelas que participan del programa. Además de ese ciclo básico, hay otros ciclos de enriquecimiento que tratan temas diversos, siempre disponibles a ser realizados de acuerdo con las posibilidades de cada centro.

Los contenidos propuestos en la formación son enfocados a la línea de construcción de un conocimiento emancipador desde la óptica de los derechos humanos y que, en un mundo dominado por el conocimiento como regulación, contribuya al fortalecimiento de la democracia emancipatoria, ya mencionada. Esta construcción sólo puede ser realizada colocando el conflicto en el centro, como lo expresa Santos (96):

el proyecto pedagógico consiste en reconstruir el conflicto entre el conocimiento-como-regulación y el conocimiento-como-emancipación. El conflicto pedagógico se ubica, entonces, entre dos formas contradictorias de saber, entre el saber como orden y colonialismo y el saber como solidaridad y como caos. Estas dos formas de saber sirven de soporte a formas alternativas de sociabilidad y de subjetividad. Es competencia del campo pedagógico probar, por medio de la imaginación de la práctica y por medio de la práctica de la imaginación, esas sociabilidades y subjetividades alternativas, de tal manera que se amplíen las posibilidades de lo humano, que se las pueda incluir a todas e incluso que se pueda optar por ellas (p. 25).

Otra dimensión importante a ser tomada en cuenta, en relación con los contenidos de la educación en derechos humanos, es la que se refiere a la asimetría entre las diferentes culturas y al predominio de la cultura occidental en la estructuración del conocimiento, la cual ha marcado los currículos escolares con mucha fuerza. Creando el modelo dominante del imperialismo cultural que no reconoce otro tipo de relaciones entre culturas más que el de la jerarquización, el cual se basa en criterios que son tenidos como universales aun siendo específicos de un solo universo cultural, el de la cultura occidental. De ahí que sea fundamental, desde un enfoque emancipatorio, crear imágenes desestabilizadoras de ese tipo de relaciones entre culturas. Imágenes creadas a partir de las culturas dominadas y subalternizadas, de la opresión y del silenciamiento a que están sujetas y a partir de los grupos sociales que representan. Estas imágenes desestabilizadoras ayudarán a visibilizar otros saberes, a construir otros conocimientos y a crear el espacio pedagógico para un modelo intercultural que refuerce también la construcción de la democracia emancipatoria (Santos, 96: 30).

Esta visión se afirma también y está en plena consonancia con la línea de acción del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (2003), que sostiene:

la educación en derechos humanos, sobre todo en el ámbito escolar, debe concebirse de forma articulada al combate del racismo, del sexismo, de la discriminación social, cultural, religiosa y de otras formas de discriminación presentes en la sociedad brasileña (p. 17).

### **2.3. Materiales pedagógicos**

Otra estrategia importante para el fortalecimiento del Movimiento de Educadores/as en Derechos Humanos es la producción de materiales pedagógicos que dan soporte y enriquecen la formación. Uno de esos materiales es el boletín “DDHH en el Aula”, publicación mensual que sirve de apoyo pedagógico y que tiene como objetivo sugerir actividades para trabajar el tema de la Educación en Derechos Humanos, divulgar actividades que fueron desarrolladas en las escuelas y ofrecer un subsidio teórico que sirva de base a la práctica cotidiana.

La estructura del boletín busca reforzar los temas que fueron abordados en el ciclo de talleres e incorporar en la escuela una discusión en torno al lema del año.

En lo referente al subsidio teórico que sirve de base a la práctica cotidiana, cada boletín brinda información sobre libros y sitios que les puedan ser útiles a los profesores, publica textos seleccionados sobre el tema en cuestión, además de recomendar lecturas de literatura infantil y juvenil para los/as alumnos/as.

Las experiencias desarrolladas en las escuelas, que se publican en el boletín al final de cada semestre, dan una idea del alcance de la publicación “DDHH en el Aula” como material de apoyo pedagógico para los/as profesores/as y del proceso vivido por los/as mismos/as con sus cursos, así como también dan una idea de los resultados obtenidos.

Contamos, además, con la revista Novamerica/Nuevamerica, publicación bilingüe, monotemática, trimestral, que reflexiona sobre los desafíos comunes a América Latina, y cuya finalidad es la formación de una conciencia latinoamericana. Por otra parte, Novamerica dispone de una biblioteca, de una videoteca, de un banco de datos en Internet y del espacio virtual “MEDH en Red” que vehicula informaciones, experiencias y artículos temáticos, que apoyan la formación y pueden ser consultados por las escuelas y por los/as educadores/as participantes.

### **2.4. Incidencia política**

Esta es la última estrategia privilegiada y no por eso menos importante en el proceso de construcción de la ciudadanía de los/as educadores/as y afirmación de la democracia. Consideramos necesario articular y mantener siempre en tensión la formación pedagógica con la incidencia política. Son las dos dimensiones fundamentales y son parte de la complejidad del Movimiento de Educadores/as en Derechos Humanos. Para lograr esta articulación es importante también sumar fuerzas con otros movimientos, acciones, movilizaciones y campañas. Por eso en estos últimos

años el MEDH a través de la Novamerica participa en el comité Río de apoyo a la “Campaña Nacional por el Derecho a la Educación” que es parte de la campaña Mundial por el Derecho a la Educación. Y en el último tiempo también participó en las diferentes instancias, municipal, provincial y nacional del proceso preparatorio de la Conferencia Nacional de Educación (CONAE) y tuvo una persona delegada en la propia conferencia cuyo tema central fue “Conae: construyendo el Sistema Nacional Articulado. El Plan Nacional de Educación, Directrices y Estrategias de Acción”.

Como ya hicimos referencia todas estas estrategias se articulan y complementan entre sí en la propuesta formativa institucional de formación continuada de educadores/as en y para los derechos humanos.

### **3. Las voces de los/as participantes del MEDH**

Los/as propios educadores/as participantes del MEDH así se expresan cuando se les pregunta sobre el significado de la experiencia. Son las voces de profesores/as, orientadoras educacionales o pedagógicas, coordinadores/as de equipos, directivos/as, que apuestan en la construcción de una cultura de los derechos humanos a través de la educación.

“Significa crecer y descubrir como es bueno contar con alguien más. El MEDH contribuye con nuestra práctica pedagógica dentro de la escuela y en otras instituciones. Como persona aumenta mi responsabilidad con el prójimo y sus Derechos y profesionalmente amplía mi posibilidad de mejorar mi actuación en la clase.”

“El movimiento tiene para mí un significado muy importante y especial. En un mundo en el que se empeña tanto en la desarticulación y el descrédito de los movimientos sociales, en el que las instancias de representación y lucha contrahegemónica fueron tan hábilmente fragilizadas, es en el MEDH donde yo consigo identificar compañeros/as con los mismos sueños para luchar juntos/as.”

“Este movimiento contribuye mucho para mi formación, además de ofrecerme la posibilidad de conocer y pensar en estas cuestiones de educación en derechos humanos a través de una transposición didáctica que favorece la práctica en la clase. Creo que es un movimiento relevante para nosotros, profesionales de la educación.”

“Participar en el MEDH es ser sujeto y contribuir para hacer los cambios que precisamos en nuestra sociedad para que podamos vivir en paz, con respeto y menos violencia. Con esta participación adquirimos recursos para hacer esos cambios.”

“Significa tener la fuerza del grupo, el movimiento apasionado por la lucha por la dignidad en el mundo actual. Es vivir un proceso continuo de aprendizaje resignificando contenidos, conceptos y recreando nuevas posibilidades para el trabajo pedagógico.”

“Participar significa estar comprometida como educadora que promueve cambios, que es capaz de afectar el interior de las personas buscando construir un mundo más justo, donde todos tengan conciencia de que somos nosotros que podemos cambiar y transformar las estructuras, construir relaciones más solidarias y justas. Poder de verdad trabajar desde los derechos humanos y construir la paz.”

#### **4. A modo de conclusión, algunos desafíos para el futuro**

Como ya expresamos, el MEDH es una realidad que viene siendo entretejida en la vida cotidiana por medio de diferentes hilos que se cruzan y se refuerzan mutuamente, tales como: la formación, la participación, la práctica pedagógica, el compromiso, la celebración, la dimensión socio-afectiva, el compromiso sociopolítico, entre otros elementos.

Es un camino ya iniciado, aun no concluido, que está en proceso y que presenta varios desafíos, algunos de los cuales destacamos a seguir.

Tal como dice su nombre, es un movimiento, y por lo tanto sus miembros están en movimiento. Las personas circulan, participan y algunas se identifican con la propuesta y permanecen y otras, en cambio, pasan y continúan su camino. Esto le da un carácter rotativo al conjunto, lo que hace que sea posible contar con una célula central que posee cierta estabilidad, que le va dando continuidad y va manteniendo la antorcha encendida, algunos grupos con cierta permanencia y otros más pasajeros.

Es importante resaltar esta realidad, pues la misma implica un desarrollo formativo que va avanzando, pero que periódicamente precisa volver a los orígenes y reconstruir su historia, reactualizar el contexto y alimentar el sentido de pertenencia.

Un segundo desafío que consideramos igualmente importante tiene que ver con la propia comprensión del significado y de la propuesta de construcción democrática ya mencionada. Esta supone la formación de sujetos históricos activos, críticos y propositivos, capaces de ser gestores corresponsables del propio movimiento. No se trata de un punto de llegada, es un proceso educativo alimentado por esas convicciones y esas prácticas pedagógicas, lo que implica el propio sentido de democracia. Esta es una dimensión muy valorada por el equipo de Novamerica, el cual también tiene conciencia de que una vez transcurrido este período inicial del MEDH -que ya presenta una cierta solidez- se hace necesario dar un nuevo paso hacia una gestión más colectiva y corresponsable entre los propios miembros.

Del desafío anterior –y buscando profundizar la dimensión del proceso educativo- deviene la importante consideración de la necesidad de una articulación de la dimensión cognitiva con los aspectos socio-afectivos, simbólicos y celebrativos que se desarrollan en las diferentes estrategias presentadas. El movimiento no se sustenta a partir de la promoción de eventos, sino que exige un cuidadoso proceso educativo capaz de generar agentes multiplicadores comprometidos con la construcción cotidiana de una cultura de los Derechos Humanos.

Entendemos el MEDH como un movimiento integrante de los variados movimientos organizados de la sociedad civil y como locus donde se desencadenan procesos formativos a partir de una educación en la acción y donde se gesta un sujeto colectivo que lucha por una ciudadanía colectiva con incidencia política y por una democracia como estilo de vida.

En ese sentido la ciudadanía se construye como un proceso en el interior de la práctica social, como fruto del acumulo de experiencias engendradas. De esa forma, la ciudadanía colectiva, constituye nuevos sujetos históricos en el cotidiano a través del proceso de identidad política-cultural que las luchas cotidianas generan.



Para finalizar una vez más nos confirmamos que, aun presentando esos desafíos, el MEDH es un locus válido para la formación en servicio de profesores/as en el área de la Educación en/para los Derechos Humanos desde la óptica de un proyecto emancipatorio. Asumimos el riesgo de continuar este camino, movidos por el estímulo que nos dan las palabras de Boaventura de Souza Santos (96) al referirse al significado de un proyecto como ese:

un proyecto educativo emancipatorio tiene que poner el conflicto cultural en el centro de su currículo. Las dificultades para hacerlo son enormes, no solo por la resistencia y por la inercia de los mapas culturales dominantes, sino también por el modo caótico como los conflictos culturales se han venido discutiendo en nuestro tiempo (...)

El proyecto educativo emancipatorio cuenta, por lo tanto, dentro de dicho dominio, con responsabilidades añadidas. Por un lado, precisa definir correctamente la naturaleza del conflicto cultural y precisa inventar dispositivos que faciliten la comunicación (p. 29-30).

## BIBLIOGRAFÍA

CANDAU, V.M. et alli. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CANDAU, V.M. y SACAVINO, S. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. In: GUERRA, L.F., ZENAIDE, M.N., DIAS, A.A. (org). **Direitos Humanos na Educação Superior. Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: UFPB, 2010.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, L.C. O movimento de educadores em direitos humanos como espaço de formação de professores. Revista Novamerica/Nuevamerica, nº 102, junho, Rio de Janeiro, 2004.

OLIVEIRA, I.B. de. **Boaventura & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SACAVINO, S. **Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. Petrópolis: DP et Alli – Novamerica, 2009.

SACAVINO, S. y CANDAU, V.M. (org). **Educação em Direitos Humanos. Temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP et Alli – Novamerica, 2008.

SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_ Para uma pedagogia do conflito. In: SAILVA, L.H., AZEVEDO, J.C., SANTOS, E.S. (org). **Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS, MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/MEC, 2004 y 2006.

SIME, L. Derechos Humanos y Educación. In: **Educar en Derechos Humanos: Reflexiones a partir de la experiencia**. Lima: Comisión Episcopal de Acción Social y otros, 1991.

## **Educación Intercultural en América Latina: concepciones, tensiones y derechos**

Vera Maria Ferrão Candau<sup>10</sup>

### **Introducción**

La interculturalidad ha venido adquiriendo especial relevancia en América Latina, sobre todo a partir de los años noventa. En diversos países del continente ha sido causa de una intensa producción bibliográfica y de fuertes discusiones. Sus diferentes dimensiones -política, ética, social, jurídica, epistemológica y educacional- además de haber sido analizadas, han sido objeto de debates de agentes de la sociedad civil, así como ocasión para el aumento de las investigaciones, entre otras iniciativas -cursos, seminarios, congresos, etc- en el ámbito académico. La interculturalidad también ha servido de estímulo para la elaboración de políticas públicas que, o se centran en ella, o la contemplan.

El presente trabajo se ubica dentro de este contexto y forma parte de la investigación que venimos desarrollando desde hace algunos años, mediante el grupo de investigación que coordinamos -Grupo de Estudios sobre Cotidianeidad, Educación y Cultura(s) (GECEC)-, sobre la génesis histórica y la problemática actual de las relaciones entre interculturalidad y educación en el continente. Con este fin, realizamos una amplia revisión bibliográfica sobre la educación intercultural en América Latina y, de manera particular en las últimas décadas, hemos efectuado entrevistas con especialistas y militantes de movimientos sociales de diferentes procedencias, además de analizar la incorporación de la interculturalidad en las políticas educacionales de varios países. Participamos también de muchos seminarios y encuentros sobre dicha temática. El análisis de los datos recolectados permitió no solo identificar las tensiones que traspasaban la discusión, sino también las propuestas surgidas sobre educación intercultural, en el continente. Análisis que, valga la aclaración, consideramos de especial relevancia.

Dar a conocer y discutir esas tensiones constituye el foco del presente texto, el cual se estructura de la siguiente manera: en un primer momento presentaremos una breve síntesis de la evolución histórica de la educación intercultural en el continente y de sus principales agentes para, en un segundo momento -la parte central de este trabajo-, focalizar y discutir las principales tensiones presentes hoy en América Latina en relación con la educación intercultural. Para finalizar, terminaremos destacando algunos desafíos que consideramos centrales para que la educación intercultural fortalezca los procesos democráticos en el continente.

### **1. Educación Intercultural en América Latina: un camino complejo y original**

---

<sup>10</sup> Profesora titular del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. Coordinadora del Grupo de Estudios sobre Cotidianeidad, Educación y Cultura(s) (GECEC).

Toda la producción bibliográfica analizada, así como los testimonios de los/as entrevistados/as de los diferentes países, fueron unánimes en afirmar que el término “interculturalidad” surge en América Latina dentro del contexto educacional y, más específicamente, vinculado a la educación escolar indígena. Según López-Hurtado Quiroz (2007:15), Mosonyi y González, dos lingüistas antropólogos venezolanos, son los primeros en definir el concepto de interculturalidad, en la primera mitad de los años 70, para aplicarlo al tema educativo y utilizarlo para describir sus experiencias con los indígenas arhuacos, de la región de Río Negro, en Venezuela.

A pesar de ser conscientes de la diversidad de trayectorias que ha sufrido la educación escolar indígena en los diferentes países y contextos, es posible afirmar que su desarrollo en el continente ha seguido cuatro etapas fundamentales.

La primera, que va del período colonial hasta las primeras décadas del siglo XX, se puede caracterizar por una violencia etnocéntrica explícita, que intenta imponer la cultura hegemónica sobre las poblaciones indígenas. Eliminar al “otro” fue la tónica del período colonial. Sin embargo, a partir de las primeras décadas del siglo XX, esa eliminación adquiere otra forma: la “asimilación”, base para la construcción de la homogeneidad requerida por los Estados nacionales modernos. En esta segunda etapa, surgieron las primeras escuelas bilingües dirigidas a los pueblos indígenas. Por primera vez, otras lenguas se incorporaban al espacio escolar, además de la oficial. Pero, salvo raras excepciones, estas escuelas veían el bilingüismo simplemente como una etapa de transición necesaria: un modo de alfabetizar y “civilizar” más fácilmente a pueblos enteros. Fue esta concepción de bilingüismo la que influyó en las políticas educativas dirigidas a las comunidades indígenas en toda América Latina hasta la década del 70, época en que se da comienzo a una tercera etapa de desarrollo de la educación escolar indígena, a partir de las experiencias alternativas protagonizadas por líderes comunitarios, como resultado de una acción conjunta con universidades y sectores progresistas de la iglesia católica. En este nuevo período se produjeron materiales didácticos alternativos y programas de educación bilingüe y, pese que aún se está en la búsqueda de que los mismos contribuyan a una mayor “integración” entre los grupos y las sociedades nacionales, dichos materiales reconocían el derecho de esos pueblos de fortalecer y mantener su propia cultura.

El bilingüismo deja de ser visto como mero instrumento civilizatorio, para ser considerado de importancia fundamental para la continuidad de los propios grupos minoritarios. Dentro de esa nueva conformación, el bilingüismo pasa a formar parte de un discurso más amplio, en el que la perspectiva intercultural presiona el modelo escolar clásico y en el que se incluyen, no solamente diferentes lenguas, sino, y sobre todo, diferentes culturas. A partir de los años 80, luchas indígenas, antes aisladas, protagonizadas por cada etnia en particular, empezaron a unirse bajo una identidad común: la “indígena”, y comenzaron a adquirir en el exterior, no solo mayor reconocimiento, sino también mayor espacio. López y Sichra (2004) recuerdan que, tanto en los países con una población mayoritariamente indígena, como es el caso de Bolivia (con población indígena de aproximadamente un 65%), como en aquellos países en que la población indígena es minoritaria, como es el caso de Brasil (con un 0,3% de indígenas), ha surgido cada vez con más fuerza una exigencia común por escuelas coordinadas y dirigidas por profesores indígenas. La experiencia de escuelas interculturales indígenas que se han desarrollado en el continente incluyó una nueva

dimensión con relación a la idea de cultura en el espacio escolar. Las diferentes lenguas fueron el primer paso para que se propusiera un diálogo entre las diferentes culturas.

Además de la educación escolar indígena, otros grupos contribuyeron para que creciera la discusión sobre las relaciones entre educación e interculturalismo. Entre ellos, podemos mencionar a los movimientos negros latinoamericanos que, en general, son ignorados por la bibliografía que trata de educación intercultural en el continente. Sin embargo, a nuestro ver esos grupos contribuyen de modo significativo para la ampliación del concepto de educación intercultural.

A pesar de que la realidad de los grupos y movimientos negros sea muy heterogénea y diferenciada en la región, es posible afirmar que, en general, a estos grupos se los redujo a una posición de no ciudadanía hasta la mitad del siglo pasado. Vale recordar que el régimen de esclavitud subsistió en algunos países, como en el Brasil, hasta fines del siglo XIX. Sin embargo, en diferentes naciones, diversos grupos afrodescendientes llevaron a cabo luchas por condiciones de vida más dignas y por el combate a la discriminación y al racismo. Estos grupos se han caracterizado por la resistencia y por sus luchas contra el racismo en sus diferentes manifestaciones, así como por la afirmación de los derechos y de la plenitud de la ciudadanía, lo que supone reconocimiento de sus identidades culturales.

Algunas de las contribuciones de la educación intercultural, que podemos citar, son: la denuncia de las diferentes manifestaciones de discriminación racial presentes en las sociedades latinoamericanas; el combate a la ideología del mestizaje y a la “*democracia racial*”, que configura el imaginario sobre las relaciones sociales y raciales que se ha mantenido entre los diferentes grupos presentes en las sociedades latinoamericanas, y que presenta estas relaciones como caracterizadas por la cordialidad. De esta manera, el conflicto es eliminado y se continúan perpetuando estereotipos y prejuicios. Los movimientos negros organizados han promovido lecturas alternativas acerca del proceso histórico vivido y acerca del papel de los negros en la formación de los varios países latinoamericanos. También presentaron demandas a los Estados por reparaciones e indemnizaciones para los afrodescendientes, por los daños sufridos bajo el régimen de esclavitud, así como por las políticas explícitas o tácitas de emblanqueamiento de la población.

En lo que se refiere a la educación, se han incluido en varios países políticas cuyo objetivo era el ingreso, la permanencia y el éxito en la educación escolar; la valoración de las identidades culturales negras; la incorporación, tanto en los currículos escolares, como en los materiales pedagógicos, de componentes propios de las culturas negras, de los procesos históricos de resistencia vividos por los grupos negros, así como de las contribuciones de estos grupos para la construcción histórica de los diferentes países.

Otro elemento importante que se ha venido incorporando en algunos países, son las políticas de acción afirmativa dirigidas a los afrodescendientes, en diferentes ámbitos de la sociedad, del mercado de trabajo a la enseñanza superior. Son propuestas como estas las que ponen en discusión el discurso y las prácticas eurocéntricas, homogeneizadoras y monoculturales de los procesos sociales y educativos y ubican en el escenario político asuntos relacionados con la construcción de relaciones étnico-raciales en los contextos latinoamericanos.

Otra contribución significativa para el carácter particular del desarrollo de la educación intercultural en el continente, tiene que ver con las experiencias de educación popular realizadas a lo largo de toda América Latina, particularmente, a partir de los años 60. Al igual que las anteriores, esta contribución también se da en un universo heterogéneo, y cuenta con diferentes repercusiones en los diversos contextos. Si bien estas experiencias privilegiaron los ámbitos de educación no formal -principalmente a partir de fines de la década del 80 y comienzos de los años 90-, el hecho es que dejaron una impronta en las propuestas de renovación de diversos sistemas escolares. Su principal contribución, desde la perspectiva trabajada en el presente texto, ha consistido en afirmar la intrínseca articulación existente entre los procesos educativos y los contextos socio-culturales en los que aquellos se desarrollan. Con esto, los universos culturales de los actores implicados acabaron siendo incorporados en el centro de las acciones pedagógicas. Desde esta perspectiva, la contribución de Paulo Freire ha sido fundamental.

Un cuarto movimiento que ha intensificado la importancia del tema multicultural en el continente, data de las décadas de 1980 y de 1990, época en que innúmeros países latinoamericanos reconocieron en sus Constituciones, el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades. Como consecuencia, las políticas públicas en el área educativa se han visto en la necesidad de contemplar las diferencias culturales y las diversas reformas en educación han incorporado la perspectiva intercultural, ya sea instituyéndola en uno de los ejes de articulación de los currículos escolares, ya sea introduciendo en los temas transversales cuestiones relativas a las diferencias culturales. Sin embargo, si esta ampliación del concepto y de su impacto sobre las políticas públicas puede ser vista como un progreso significativo, no por ello deja de estar traspasada por fuertes ambigüedades, ya que dicha incorporación se da en el contexto de gobiernos comprometidos con la implementación de políticas de carácter neoliberal, que asumen la lógica de la globalización hegemónica y la agenda de los principales organismos internacionales.

Teniendo en cuenta el proceso que ha vivido la educación intercultural en el continente, de manera global, podemos asumir, junto con López-Hurtado Quiroz (2007: 21-22), la siguiente síntesis que da cuenta de su incorporación en la agenda latinoamericana:

En estos treinta años, desde que fue acuñado y aceptado en la región, el término trascendió el ámbito de los programas y de los proyectos que se referían a los indígenas y, hoy, un número importante de países, desde México a Tierra del Fuego, ven en él una posibilidad de transformar tanto a la sociedad como un todo, como a los sistemas educativos nacionales, en el sentido de crear una articulación más democrática entre las diferentes sociedades y pueblos que integran un determinado país. Desde este punto de vista, hoy la interculturalidad también supone apertura frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas; a la aceptación positiva de la diversidad; al respeto mutuo; a la búsqueda de consenso y, paralelamente, al reconocimiento y aceptación del disenso y, actualmente, a la construcción de nuevos modos de relación social y de más democracia.

## 2. Educación Intercultural en América Latina: tensiones actuales

Una lectura crítica sobre el proceso de estas últimas décadas nos permite afirmar que la perspectiva de la interculturalidad admite diferentes búsquedas y preocupaciones, tanto desde el punto de vista de la reflexión teórica como desde el punto de vista de las iniciativas concretas, especialmente en el ámbito de la educación. Se trata de una problemática compleja que se halla traspasada por diferentes tensiones. De estas, intentaremos analizar aquellas que consideramos fundamentales.

### 2.1 Interculturalidad funcional vs. Interculturalidad crítica

La primera tensión que quisiéramos destacar tiene que ver con las relaciones entre la interculturalidad y la dinámica de la sociedad, en general. Muchas han sido las propuestas para identificar diferentes concepciones de interculturalidad, explícita o implícitamente, en los diversos discursos y/o prácticas. Resaltamos la postura de Fidel Tubino (2005), autor peruano que se viene dedicando a discutir la temática que nos ocupa, por considerarla particularmente esclarecedora. En su texto “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, distingue dos perspectivas fundamentales: la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica.

El autor parte de la afirmación de que la creciente incorporación de la interculturalidad en el discurso oficial de los estados y organismos internacionales se ha apoyado, en la mayoría de los países, en una postura de no cuestionamiento del modelo socio-político vigente, la cual, además, se encuentra marcada por la lógica neoliberal. Es decir, como afirma el autor, “no pone en duda las reglas del juego” (Tubino 2005:3). En este sentido, la interculturalidad se asume como una estrategia que favorece la cohesión social, en tanto y en cuanto asimila a los grupos socio-culturales subalternizados a la cultura hegemónica. Se trata de “promover el diálogo y la tolerancia sin afectar las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes” (Tubino 2005:5). Las relaciones de poder entre los diferentes grupos socio-culturales no son puestas en duda. De esta manera, el interculturalismo funcional tiende a disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales, cuyo foco de atención son las cuestiones socio-identitarias, evitando que la estructura y las relaciones de poder vigentes sean afectadas.

Sin embargo, poner en duda estas relaciones es exactamente el foco de la perspectiva de la interculturalidad crítica. Se trata de cuestionar las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socio-culturales, étnico-raciales, de género, de orientación sexual, entre otros. Se parte de la afirmación de que la interculturalidad apunta hacia la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socio-culturales, lo que supone empoderar a aquellos que, históricamente, fueron considerados inferiores.

Según Tubino (2005: 5):

La asimetría social y la discriminación cultural no permiten un diálogo intercultural auténtico. Por eso no hay que comenzar por el diálogo, sino por cuestionarnos cuáles son las condiciones existentes de diálogo. O, para ser más precisos, es necesario exigir que el diálogo entre las culturas sea, en primer lugar, un diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc, que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia se hace hoy

imprescindible para que no caigamos en la ideología de un diálogo descontextualizado, que se limita a favorecer los intereses creados de la civilización dominante, y que no toma en consideración la asimetría de poder que hoy reina en el mundo. Para que el diálogo sea real, es necesario hacer visibles las causas del no diálogo, lo que pasa, necesariamente, por un discurso de crítica social.

La interculturalidad crítica pretende ser una propuesta ética y política con el objetivo de construir sociedades democráticas que articulen la igualdad y el reconocimiento de las diferentes culturas, y de proponer alternativas al carácter monocultural occidentalizante, que domina en la mayoría de los países del continente.

Estas dos perspectivas se cruzan, se chocan y algunas veces se articulan contradictoriamente en las diversas búsquedas, experiencias y propuestas que se llevan a cabo en el continente. Esta es la principal tensión que se halla presente en el debate sobre las relaciones entre interculturalidad y educación, hoy en América Latina, y que traspasa a todas las demás.

## **2.2 Interculturalidad para algunos/as vs. Interculturalidad para todos/as**

En cuanto a la segunda tensión, la Interculturalidad para algunos/as vs. la Interculturalidad para todos/as, la misma está relacionada con el origen de esta preocupación en el continente: la educación escolar indígena. Dentro de esta perspectiva, la educación intercultural se dirigía exclusivamente a los grupos subalternizados, generalmente étnico-raciales y sobre todo a los indígenas y, menos frecuentemente, a los afroamericanos. Son estos grupos los “otros”, los “diferentes” y los que, desde la óptica de la interculturalidad funcional, deben ser integrados a la sociedad nacional.

Sin embargo, y particularmente a partir de la década del 90, se ha venido afianzando la postura de que la interculturalidad debe ser trabajada por todos los agentes sociales, si realmente queremos que se vuelva una característica de la sociedad como un todo, en su proceso de construcción democrática. La perspectiva de la interculturalidad crítica acentúa este aspecto e intenta trabajarlo a partir de sus presupuestos.

A pesar de que, en los últimos años, esta preocupación ha cobrado mayor firmeza, tanto en la bibliografía que hemos analizado como en las entrevistas que realizamos en diferentes países, con frecuencia hemos oído sobre la resistencia social existente en relación con este tema, así como sobre la dificultad de asumir la perspectiva intercultural en la educación de todos/as los/as ciudadanos/as.

Esta problemática fue abordada en las entrevistas que realizamos con especialistas, sobre todo en Perú y en Bolivia (Russo y Drelich 2009; Sacavino y Pedreira 2009). Las causas apuntadas como originarias de la dificultad de asumir la educación intercultural para todos/as fueron, principalmente, las siguientes: la existencia de un fuerte racismo en la sociedad, muchas veces velado y encubierto por un discurso que defiende el mestizaje, que niega las diferencias culturales y que ve inadecuado que se introduzcan aspectos relativos a diferentes grupos socio-culturales en el currículo escolar, con el pretexto de que fragiliza la cultura común y la cohesión social. Según varios entrevistados, el pensamiento colonial aún es dominante en la sociedad, lo que lleva a que se enfatice y se considere superior la lógica europeizante y de influencia



norteamericana, y a que se le dé poco valor a las culturas originarias y/o afroamericanas. Otra causa apuntada para la presencia precaria de la perspectiva intercultural en las escuelas fue la ausencia de esta temática en los centros de formación de profesores/as.

### **2.3 Educación Intercultural vs. Interculturalidad como proyecto político**

Esta tensión puede considerarse como un desdoblamiento de los aspectos mencionados en el punto anterior. La afirmación unánime de que la preocupación con la interculturalidad nace en América Latina en el contexto de la educación y, concretamente, en el ámbito de la educación escolar indígena, trajo como consecuencia la visión de que es este ámbito, entonces, su locus específico. Esta visión pretende reducir las contribuciones que la Interculturalidad puede ofrecerle al campo educativo, las que, como mucho, podrían extenderse a la educación de otros grupos existentes en la sociedad. Se trata de una cuestión exclusivamente educativa y restringida a algunos grupos, a los “otros”, considerados diferentes, para favorecer su inserción en el sistema escolar vigente. La educación intercultural se limita a introducir algunos contenidos relativos a diferentes culturas, sin que esto afecte al currículo como un todo, ni afecte la predominancia de la considerada “cultura común” y de los conocimientos y valores considerados “universales”. Una vez más, se asume la perspectiva de la interculturalidad funcional.

Sin embargo, otras visiones inspiradas en la interculturalidad crítica defienden su incorporación en diferentes ámbitos de la sociedad: el jurídico, el de la salud, el del medio ambiente, el de la economía, el de la producción cultural y el de la política. Por otra parte, en lo que se refiere al ámbito educativo, no reducen la interculturalidad a lo que podríamos llamar un enfoque aditivo, sino que pretenden promover una transformación curricular que afecte todos sus componentes y que cuestione la construcción de la llamada “cultura común” y de los conocimientos y valores considerados “universales”. Preguntas tales como: ¿En que consiste y cómo se construye la “cultura común”? ¿Cuáles son los agentes sociales que intervienen en dicha construcción? ¿Cómo se define todo aquello que conforma lo que consideramos “universal”?, se hacen fuertemente presentes en esta perspectiva dirigida a repensar la epistemología que preside las formulaciones curriculares vigentes en nuestras sociedades, con el objetivo de impulsar el diálogo entre diferentes cosmovisiones y saberes inherentes a los diversos grupos socio-culturales, y dirigida, además, a proponer que la educación intercultural se desarrolle conjuntamente con la implementación de prácticas interculturales en diferentes ámbitos sociales.

En este sentido, la interculturalidad se ubica no solamente en un horizonte político de construcción de estados pluriculturales y multilingües, sino que, para algunos, también se ubica en el horizonte de construcción de estados plurinacionales. Este es un tema controvertido que atraviesa las luchas políticas que se han impulsado para la elaboración de nuevas constituciones, principalmente en el Ecuador y en Bolivia, y que le presenta varios cuestionamientos a las teorías políticas de origen europea a las que estamos acostumbrados a tener como referencia. Es posible afirmar que se está gestando en el continente una nueva concepción de estado, de democracia y de ciudadanía, en que la interculturalidad crítica constituye el elemento central.

## 2.4 Interculturalidad vs. Intraculturalidad

En los últimos años, especialmente en algunos países, se ha venido discutiendo la noción de intraculturalidad. En las entrevistas que realizamos con especialistas bolivianos (Sacavino y Pedreira 2009), los mismos se referían a este tema de la siguiente manera: se trata de: *“un proceso de mirar la cultura y valorar lo que tenemos adentro: cultura, lengua, costumbres, tradiciones, leyes etc.”*, considerando que *“[...] para poder reconocernos, para poder saber quienes somos, necesitamos aprender lo que nos han dado los abuelos. Y la intraculturalidad no resulta ser otra cosa que el aprendizaje al interior del grupo cultural donde yo me desarrollo”*. Los entrevistados atribuyeron el origen reciente del término a Félix Pacci, primer indígena a convertirse en Ministro de Educación en Bolivia, tras haber alertado sobre el riesgo de que la interculturalidad asumiera un carácter homogeneizador, frente al poder de la cultura dominante occidental.

El papel de la intraculturalidad y las relaciones entre la inter y la intraculturalidad suscitan diferentes posturas. Para algunos, la intraculturalidad es el fortalecimiento de la identidad propia de cada grupo y se la considera condición necesaria para el desarrollo de procesos interculturales. No siendo así, puede favorecer el debilitamiento y la dilución de la propia identidad. Sin embargo, hay quienes resaltan que el énfasis en la intraculturalidad puede favorecer el etnocentrismo e inhibir la apertura hacia los otros. También se habla sobre la necesidad de tener una visión dinámica de la propia cultura, de modo que se evite una perspectiva esencialista, ahistórica, que fosiliza las tradiciones culturales.

La relación entre intra e interculturalidad es vista por algunos, no como momentos sucesivos, sino como un proceso interrelacionado. La interculturalidad debe contribuir a la toma de conciencia de la propia identidad cultural, la cual, en general, halla dinamismo en el contraste con el “Otro”, con el “diferente”. Consisten, por lo tanto, en procesos imbricados y entrelazados. Es importante, también, estar alerta a que, para que la interculturalidad sea auténtica, debe promover un diálogo con bases igualitarias. Y esto no se da por supuesto, sino que es el propio proceso intercultural que debe incentivarlo, permitiendo que, siempre que sea necesario, se empoderen los grupos que necesiten afirmar más su identidad para que la igualdad pueda construirse y consolidarse en la propia interacción intercultural.

## 2.5 Reconocimiento vs. Redistribución

En un conocido artículo, intitulado *“¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era post-socialista”*, Nancy Fraser (2001) discute de modo instigante y provocativo las relaciones entre igualdad y reconocimiento de las diferencias. Esta constituye la última tensión que queremos señalar en este trabajo. Vivimos en sociedades fuertemente marcadas por desigualdades socio-económicas y por procesos de discriminación y prejuicio. Esta es una realidad que, en los países del continente, posee diversas configuraciones. Algunos se preguntan si esa preocupación por la interculturalidad no será una “trampa”, en el sentido de que la misma nos aleja

del verdadero problema del continente: la construcción de la justicia social. Por otro lado, también podríamos preguntarnos si es posible hoy en día desvincular las cuestiones relativas a la desigualdad de aquellas relativas a la diferencia. ¿No está, acaso, la pobreza “racializada”, “etnizada” y “generificada”, en el continente? La articulación entre redistribución y reconocimiento, desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, es una exigencia de los tiempos actuales. Solamente una perspectiva de la interculturalidad que sea política, ética, educativa y epistemológica, podrá contribuir para que dicha articulación pueda consolidarse.

### **Consideraciones finales**

El desarrollo de la educación intercultural en América Latina, con toda seguridad, se ha constituido en las últimas décadas en un proceso complejo, plural y original. La problemática, propia de un ámbito muy específico: la educación escolar indígena, se fue extendiendo hasta encontrarse, hoy, íntimamente ligada a los diferentes proyectos de estado y de sociedad que están en disputa en los diversos países del continente.

Consideramos que el desafío fundamental está en vincular las propuestas de educación intercultural a la perspectiva de la interculturalidad crítica. Se trata de una tarea compleja, ya que en la mayoría de los países en que se introdujo la interculturalidad en las políticas públicas, sobre todo en el ámbito educacional, en general predomina el enfoque funcional y el abordaje aditivo. Estos en muchos casos son folclorizantes y se limitan a incorporar en el currículo escolar componentes de las dos culturas de grupos sociales considerados “diferentes”, particularmente indígenas y afrodescendientes.

Para que este tema pueda ser trabajado, es fundamental que integre el debate público en diferentes ámbitos sociales. En el caso de la educación, esta discusión aún está poco presente en las instituciones responsables por la formación de educadores, lo que constituye un gran obstáculo para su desarrollo. Sin embargo, las diferencias en las prácticas escolares y en las prácticas de la educación no formal están cobrando una sensibilidad y una visibilidad crecientes, a partir, muchas veces, de situaciones conflictivas. Esto permite afirmar que el debate sobre la educación intercultural está llamado a afianzarse en las sociedades latinoamericanas, incluso mediante la polémica y el enfrentamiento de posturas.

### **Referencias Bibliográficas**

DRELICH, D. y RUSSO, K. Entre a Selva, a Costa e a Serra: a Educação Intercultural e o Reconhecimento das Diferenças no Peru (2009). En: CANDAU, V. M. (org) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Río de Janeiro, 7 letras.(pp.174-197)

FRASER, N.(2001) Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. En: SOUZA, J. (org) Democracia Hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora UnB. (pp.245-282)

LÓPEZ, L. E. y SICHRA, I. (2004) La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas. En: HERNAIZ, I. (Org.). Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural. Buenos Aires: IIPE. (pp. 121-149)

LOPEZ-HURTADO QUIROZ, L. E (2007). Trece claves para entender la Interculturalidad en la Educación Latinoamericana. En: PRATS, E. (coord.) Multiculturalismo y Educación para la Equidad. Barcelona: Octaedro-OEI (pp.13-44)

PEDREIRA, S. y SACAVINO, S.(2009) A Educação Intercultural na Bolívia: um caminho controverso. En: CANDAU, V. M. (org) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Ríó de Janeiro, 7 letras. (pp.198-227)

TUBINO, F. (2005) La interculturalidad crítica como proyecto ético-político; Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 2005; <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>

## Educación en Derechos Humanos: pedagogías desde el Sur<sup>11</sup>

Susana Sacavino<sup>12</sup>

La educación en derechos humanos nace en América Latina a mediados de la década de 1980, después de las duras experiencias de dictadura militar en varios países, y desde el inicio fue considerada una mediación fundamental para el camino de construcción de los procesos democráticos. Esta intencionalidad continúa siendo importante en la actualidad.

En varios países, en el imaginario social está muy incorporada la identificación del trabajo en derechos humanos o de la educación en derechos humanos con la “defensa de bandidos” y, en otros casos, con algo poco agradable y siempre lleno de sufrimiento, dolor y tragedia, sobre todo en lo concerniente a la defensa y denuncia de las violaciones de los derechos humanos. Sin desconocer este lado duro del sufrimiento humano provocado por la violación de los derechos y el desrespeto de la dignidad humana en muchos casos, consideramos que la educación en derechos humanos es una mediación fundamental para la construcción de sociedades felices. Precisamente lo que hoy se identifica con el nombre de “Índice de Felicidad Interna”. El índice de felicidad interna (SWB), de acuerdo con Ed Diener (1997), se refiere al modo como las personas evalúan sus vidas de manera objetiva y también subjetivamente. Este índice intenta definir la calidad de vida y el bienestar social de un país desde una perspectiva más holística que la obtenida por la definición del Producto Interno Bruto (PIB) o por el Índice de Desarrollo Humano (IDH). El término índice de felicidad interna fue acuñado por Jigme Singye Wangchuck, príncipe de Bután, quien en la década de 1970 intentó desarrollar un indicador que expresase la calidad de vida de aquel país, basado en los principios espirituales del budismo. (Vanícola, 2008).

Este indicador posee una estrecha relación con la construcción de sistemas y sociedades democráticas y con la calidad de la democracia que realmente existe en el país con el gozo efectivo de derechos desde una visión integral, por medio de las políticas públicas y de la formación de una cultura de los derechos humanos. De cierta forma también puede ser considerado como un indicador del Sur.

La Conferencia Mundial de los Derechos Humanos realizada en Viena en 1993, afirma, en su declaración final, que “*la democracia, el desarrollo y el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales son conceptos interdependientes que se refuerzan mutuamente*” (art. 8), de la misma manera que la interrelación, la interdependencia e la indivisibilidad entre los diferentes derechos: “*todos los derechos humanos son universales, indivisibles, interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos en forma global (...)*” (art. 5).

---

<sup>11</sup> Versión ampliada del texto elaborado para el “*Curso Intensivo de Educação em Direitos Humanos - Memória e Cidadania*”, realizado por el *Memorial da Resistência de São Paulo*, julio, 2012.

<sup>12</sup> Traducción al castellano Cecilia Botana.

En relación con la educación en derechos humanos, se ha recorrido un largo camino en la afirmación de su importancia. Desde la aprobación, en 1948, por parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que, en su preámbulo estimula a *“todos los pueblos y naciones”* a *“esforzarse”* *“a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos (...)”*, hasta la promulgación, en 2004, del Plan Mundial de Educación en Derechos Humanos, el cual afirma que uno de los objetivos de la educación en derechos humanos es contribuir para forjar una cultura de derechos humanos. Este Plan declara que,

la educación en derechos humanos tiene por objeto fomentar el entendimiento de que cada persona es responsable de hacer que los derechos humanos sean una realidad en cada comunidad y en la sociedad como un todo. En ese sentido, contribuye a la prevención –a largo plazo– de abusos de derechos humanos y de conflictos violentos, a la promoción de la igualdad y al desarrollo sustentable y al aumento de la participación de las personas en los procesos de toma de decisión en los sistemas democráticos. (n. 1)

En Brasil, el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (segunda versión, 2006) entiende a la educación en derechos humanos como *“un proceso sistemático y multidimensional que orienta la formación de sujetos de derechos”* y que articula un conjunto de dimensiones.

Después de más de treinta años de desarrollo la identidad de la educación en derechos humanos continúa en construcción y su concepción continúa siendo objeto de discusiones, reflexiones y elaboraciones. En la medida en que ha ido conquistado espacio, como su contenido no es neutro y posee una fuerte dimensión crítica y política, fueron surgiendo también preocupaciones con la pedagogía y las metodologías adecuadas para su desarrollo. Ese es el foco de este texto, reflexionar sobre qué pedagogías contribuyen para el desarrollo de procesos de educación en derechos humanos cuyo eje rector es la construcción de democracias con crecimiento de índices de felicidad interna. En la primera parte presentaremos de manera sintética los enfoques metodológicos ya construidos a partir de nuestra experiencia de trabajo en este campo. En un segundo momento, desarrollaremos algunos abordajes pedagógicos que consideramos de especial relevancia en la actualidad: las pedagogías de la indignación, de la admiración, de la memoria, del empoderamiento de grupos excluidos, de convicciones firmes, intercultural y antidiscriminatoria. Para terminar, en el tercer momento esbozando algunas conclusiones.

## 1. Educación en Derechos Humanos: una propuesta metodológica

En este punto queremos hacer presente nuestra experiencia en el campo de la educación en derechos humanos a partir del trabajo realizado desde la organización no gubernamental Novamerica, la cual está volcada a la formación de educadores en el área formal y no formal, y también a partir de las diferentes publicaciones que la institución edita explicitando su enfoque. Nuestra concepción<sup>13</sup> asume una visión histórico-crítica

<sup>13</sup> Esta concepción se encuentra desarrollada en CANDAU, V.M., SACAVINO, S.B. et alli, **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 1995. CANDAU, V.M., SACAVINO, S.B. et alli, **Tecendo a Cidadania. Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

de la construcción de los derechos humanos y tiene como base algunos principios fundamentales que se articulan entre sí: la lucha por los derechos humanos se da en la vida cotidiana; los derechos humanos son conquistas históricas; la percepción de los derechos humanos que cada persona tiene está condicionada por el lugar social que la misma ocupa en la sociedad; en la lucha por los derechos humanos, unos son sujetos y otros, aliados; nuestra postura frente a los derechos humanos afecta toda nuestra vida y sus diferentes dimensiones; la lucha por los derechos humanos en América Latina se encuentra especialmente comprometida con los excluidos, los empobrecidos y subalternizados.

Nuestra propuesta metodológica de educación en derechos humanos, que se desprende de los principios fundamentales que acabamos de exponer, se basa en los siguientes ejes articuladores: la vida cotidiana como referencia permanente de la acción educativa; la promoción de la ciudadanía activa; la construcción de una práctica pedagógica dialógica, participativa y democrática; y el compromiso con la construcción de una sociedad que tenga como base la afirmación de la dignidad de toda persona humana.

Junto a los ejes articuladores de nuestra propuesta metodológica, es importante también explicitar las dimensiones que deben ser tenidas en cuenta durante todo el proceso de educación en derechos humanos. Dichas dimensiones, las cuales no solo son concebidas de forma integral, sino que también son trabajadas de manera conjunta, son: ver, saber, construir colectivamente, celebrar y comprometerse.

Dentro de esta propuesta metodológica de educación en derechos humanos privilegiamos la estrategia formativa de los talleres pedagógicos, a los que concebimos como una realidad integradora, compleja y reflexiva, en los que la relación práctica-teoría-práctica es la fuerza motriz del proceso pedagógico en constante relación con la realidad (Betancourt, 1991). Se trata de un espacio para la construcción colectiva de un saber, para el análisis de la realidad, para el enfrentamiento e intercambio de experiencias y para el ejercicio concreto de los derechos humanos.

Una de las características de la educación en derechos humanos es que está dirigida a la transformación social y a la formación de sujetos de derechos. En ese sentido, puede considerársela dentro de la perspectiva de una educación libertadora que busca el empoderamiento de los sujetos y de los grupos sociales desfavorecidos, y que promueve una ciudadanía activa capaz no solo de reconocer y reivindicar derechos, sino también de construir democracia.

Esto implica un acercamiento interdisciplinario por medio de galerías temáticas que ayudan a la construcción del conocimiento. Esas galerías, según Sousa Santos (2006: 48), son vistas con una dimensión epistemológica y política:

los temas son galerías por donde los conocimientos avanzan hacia el encuentro de unos con los otros. Al contrario de lo que sucede en el paradigma actual [de la modernidad, organizado por disciplinas], el conocimiento avanza a medida que su

objeto se amplía. Esta ampliación, como la del árbol, procede de la diferenciación y va alargando sus raíces hasta diseminarse en busca de nuevas y más variadas interfaces.

En la medida en que en la educación en derechos humanos el conocimiento se organiza en torno a galerías temáticas, es posible hablar del saber práctico-teórico de las relaciones sociales y epistemológicas que se trabajan en ámbitos educativos.

Este enfoque nos permite avanzar hacia la segunda parte del artículo en la que nos dedicaremos a ahondar en algunas pedagogías que consideramos fundamentales para el desarrollo de una educación en derechos humanos. Se trata de la pedagogía de la indignación, de la pedagogía de la admiración y de la pedagogía de las convicciones firmes, las tres inspiradas en la propuesta del autor peruano Sime (1991). A estas le sumamos la pedagogía de la memoria, la pedagogía del empoderamiento de los grupos excluidos, la pedagogía intercultural y la pedagogía antidiscriminatoria.

## 2. Educación en Derechos Humanos: pedagogías desde el Sur

Desde nuestra concepción, estas pedagogías desde el Sur se basan en la comprensión de los derechos humanos como construcción histórica y, en el nivel educativo, en las pedagogías críticas.<sup>14</sup> Estas pedagogías –de la indignación, de la admiración, de la memoria, del empoderamiento de los sujetos sociales discriminados, de las convicciones firmes, e intercultural– integran y articulan elementos propios de la educación en derechos humanos que deben ser afirmados en los diferentes ámbitos del proceso educativo. Son ellos: la visión integral e interrelacionada de los derechos; una educación para el “nunca más”; el desarrollo de procesos dirigidos a la formación de sujetos de derechos y actores sociales; y la promoción del empoderamiento individual y colectivo, sobre todo de los grupos sociales marginalizados, discriminados o subalternizados (Sacavino, 2009, p. 100).

De acuerdo con Boaventura de Sousa Santos (2009), entendemos el Sur como una metáfora del sufrimiento humano. Son los grupos, los pueblos, los países y las naciones que han sufrido más y que continúan sufriendo a causa del desarrollo del capitalismo global, porque se mantuvieron como países subdesarrollados, en desarrollo permanente, sin llegar nunca al grupo de los países desarrollados y poseedores de poder. Con el Sur y desde el Sur también se aprende. Esto significa tomar en consideración que la comprensión del mundo es más amplia que la comprensión occidental del mundo. En el momento actual, es de suma importancia darse cuenta de que existen otras visiones de mundo, otras epistemologías, las cuales es necesario identificar, analizar, compartir, reconocer. Este es un aspecto importante dentro del enfoque de las pedagogías que se proponen para la educación en derechos humanos.

---

<sup>14</sup> Para profundizar este tema cf. CANDAU, V.M. e SCAVINO, S.B. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. In: GUERRA, L.F. et alli (org). **Direitos Humanos na Educação Superior. Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora UFPB, 2010.



## 2.1. Pedagogía de la indignación

Un componente esencial de esta pedagogía es la relación con el espacio cotidiano, con la realidad de cada sujeto y de cada grupo social. Es en la vida cotidiana que se desarrolla nuestra vida y que los acontecimientos de la realidad nos marcan e impactan o pasan desapercibidos o son naturalizados. Existen dos dimensiones de la realidad actual que influyen de manera negativa este aspecto y es importante que nos mantengamos atentos a esto críticamente. Una es la naturalización de la cultura de la violencia, de la falta de respeto y del desprecio hacia la vida que forma parte de nuestra cotidianidad. La otra es la gran influencia que la realidad virtual ejerce en el mundo globalizado. Esta hace que los niños y jóvenes, con frecuencia, no sepan distinguir entre lo real y lo virtual o entre la broma, el juego y la violación a los derechos humanos. Desnaturalizar estas dimensiones y desarrollar subjetividades con capacidad de identificar y reconocer en la realidad e indignarse por las violaciones a los derechos y a la vida, es un aspecto fundamental. Desarrollar subjetividades sensibles y amorosas que sean capaces de indignarse frente a la violación de la dignidad humana, frente a toda forma de violencia y de cualquier tipo de discriminación y humillación. Crear espacios educativos en donde la rabia y la indignación ante esas realidades puedan expresarse y canalizarse en acciones concretas de defensa, denuncia y propuestas que lleven a la acción y al compromiso con los derechos humanos, individual y colectivamente, y no, en cambio, a la pasividad, a la apatía y a la desesperanza.

La educación en derechos humanos debe promover esa sensibilidad, esa

capacidad de reaccionar por lo que sucede con los anónimos de este país, por las víctimas sin nombres ni apellidos famosos. Esta pedagogía de la indignación debe estimular una denuncia enérgica, además de la solidaridad. En otras palabras, queremos transformar nuestra cólera en denuncia y no en silencio [...]. Es necesario difundir, comunicar a otros y decir quiénes son los responsables de las injusticias cometidas. Esto ya es el comienzo de la solidaridad, la cual debe ampliarse mediante acciones creativas y reflexiones críticas. (Sime, 1991, p.272-273)

La especificidad y la identidad de la educación en derechos humanos fueron construidas según los procesos y las circunstancias histórico-sociales, pero dicha construcción exige definición y no acepta ambigüedades, sobre todo cuando se trata de la violación a los derechos humanos. Como nos recuerda Freire (1997, p. 110), se reafirma que la educación es una forma de intervenir en el mundo y por eso implica comprender los diferentes mecanismos de construcción social, política, histórica, económica de la realidad y de las estructuras sociales, así como también desarrollar el sentido crítico para el desvelamiento de la ideología dominante.

La práctica pedagógica no es neutra y exige una opción y una definición por parte del educador.

No puedo ser profesor si no consigo darme cuenta cada vez más, que por no poder ser neutra, mi práctica me exige una definición. Una postura. Decisión. Ruptura. Me exige que elija entre esto o aquello. No puedo ser profesor a favor de cualquiera que sea o a favor de cualquier cosa. (Ibidem, p. 115)

Freire también afirma que no es posible ser educador haciendo opciones en sentido amplio, como, por ejemplo, a favor de la humanidad. Las opciones precisan estar contextualizadas en cada momento histórico porque la práctica educativa no es vaga, sino que es un acto concreto, situado. Es por eso que da relieve a que se es educador a favor de la decencia contra el impudor, a favor de la libertad contra el

autoritarismo, de la democracia contra la dictadura de derecha o de izquierda, se es educador a favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales.

La pedagogía de la indignación, de acuerdo con Freire, implica ser un educador definido, con capacidad de opciones y compromisos con los derechos humanos, los cuales se vuelven práctica educativa:

soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración: la miseria en el hartazgo. Soy profesor a favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume e inmoviliza. Soy profesor a favor de la lindura de mi propia práctica. (Freire, 1997, p. 116)

## 2.2 Pedagogía de la admiración

Esta práctica pedagógica implica que se tenga consciencia y capacidad de valorar la vida en todas sus dimensiones, de valorar a todos los seres vivos y al planeta, y de hacerlo individual y colectivamente. Significa también afirmar y promover los diferentes derechos materiales e inmateriales que aumentan la calidad de vida y la felicidad. Además, estimula la dimensión y la importancia del cuidado como una actitud de vida y no como una tarea a llevarse a cabo. Nos sensibiliza para la reflexión crítica sobre los problemas del planeta, en el que la falta de actitudes de cuidado son síntomas de los grandes problemas que afectan a las sociedades actuales. La degradación ambiental del planeta, las relaciones violentas entre las personas y la falta de conocimiento de sí mismo para construir una autoestima saludable, lleva a la quiebra de la tierra y provoca desequilibrios sociales.

La pedagogía de la admiración debe ayudar en el desarrollo de una nueva ética de las relaciones con el medio y con el otro, que respete los derechos humanos y que cuestione los hábitos de consumo sin responsabilidad social y ambiental. Dicha pedagogía también implica desarrollar una convivencia generosa, con capacidad de sentir y vivir aprendiendo a cuidar de sí mismo, de los otros y del planeta, mediante la valoración y la afirmación de la vida.

Esta pedagogía de la admiración es una invitación a crear espacios para compartir la alegría de vivir. Nos alegramos porque vamos descubriendo que existen pequeños gérmenes de una nueva cotidianeidad, porque nos admiramos de cómo cambiamos y de cómo los otros cambian o desean cambiar. La admiración nos estimula a gozar de todo aquello que, desde nuestra realidad inmediata, contribuye a la victoria de la vida. (Sime, 1991, p. 274)

Educación en derechos humanos es educar para la construcción de otros mundos posibles, es educar para la emergencia y para la construcción de lo que aún no es pero está naciendo, emergiendo y haciéndose viable. Lo inédito viable, como afirmaba Freire. De esta forma, además de asumir la historia como posibilidad y como un proceso siempre en construcción, capaz de cambiar y transformarse, nos asumimos como sujetos históricos y actores sociales. Educar para otros mundos posibles desde la pedagogía de la admiración es también educar para la ruptura, para la rebeldía, para el rechazo, para decir no, para actuar y soñar con otros mundos y sociedades posibles, denunciando y anunciando con esperanza. En este sentido, es también una pedagogía de la esperanza:

Existe una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que, juntos, el profesor y los alumnos pueden aprender, enseñar, inquietarnos, producir y, de igual manera, resistir a los obstáculos de nuestra alegría. [...] La esperanza es un condicionamiento indispensable a la experiencia histórica. Sin ella no habría Historia, sino un puro determinismo. (Freire, 1997, p. 80-81)

La esperanza forma parte de la experiencia existencial, supone la comprensión del presente y el entendimiento de la persona humana como agente activo de la historia, como sujeto de interacciones múltiples. La intervención y el cambio son fundamentales para esta mirada pedagógica.

La lucha por la actualización del sueño, de la utopía de la criticidad, de la esperanza, es la pelea por el rechazo, que se fundamenta en la justa rabia y en la acción política-ética eficaz de la negación del sueño y de la esperanza. Mientras esté presente en el mundo y en la historia, la lucha por los sueños de sociedades justas y felices, por la esperanza, no será una lucha en vano. (Freire, 2000, p. 53)

### **2.3. Pedagogía de la memoria**

El desarrollo de esta pedagogía es esencial en dos dimensiones: para afirmar el “nunca más” que, como ya mencionamos, es un elemento fundamental de la educación en derechos humanos y para la construcción de procesos identitarios. De acuerdo con Le Goff (1992, p. 476), la memoria es un elemento esencial de lo que acostumbramos llamar identidad –individual o colectiva– y su construcción es una de las actividades fundamentales de los individuos y de las sociedades actuales.

Memoria e historia se interpenetran y, según el mismo autor, la historia representa la conquista, por parte de un grupo social, de su pasado colectivo, pero también es un instrumento y una mediación de poder.

En este sentido, es importante tomar en consideración a la memoria y a la historia, puesto que estas son dos dimensiones importantes que tienen que ver con la lucha y la conquista de los derechos humanos y con los procesos históricos, sociales, económicos, políticos y culturales en que se desarrollan. Con frecuencia los jóvenes pierden esa noción de proceso histórico y del significado de la conquista de los derechos y asocian la vigencia de los mismos al momento presente, como si los diferentes derechos existentes en la actualidad fuesen algo natural, algo dado, pacífico. Hay poca conciencia sobre el significado y la importancia de los sujetos sociales y sobre todas las luchas trabadas para esa construcción, las cuales, de hecho, continúan.

Le Goff afirma:

la memoria en la que crece la historia, y que a su vez la alimenta, busca salvar el pasado para servir al presente y al futuro. Debemos trabajar de manera tal que la memoria colectiva sirva para la liberación y no para la esclavitud de los hombres. (p. 477)

Educar para el “nunca más” significa desconstruir la “cultura del silencio” y de la impunidad que se encuentra presente en la mayoría de nuestros países latinoamericanos. Y esto se logra formando para el cambio, la participación, la

transformación y la construcción de sociedades verdaderamente democráticas, humanas, justas y solidarias.

Significa, además, mantener siempre viva la memoria de los horrores de las dominaciones, colonizaciones, dictaduras, autoritarismos, persecución política, tortura, esclavitud, genocidio, desapariciones, así como hacer una relectura de la historia para movilizar energías de coraje, justicia, esperanza y compromiso con el “nunca más”. Es de esa manera que se favorece el ejercicio de la ciudadanía plena.

En este sentido, el desarrollo de las ciencias sociales en los últimos años contribuyó con varios instrumentos que auxilian en el trabajo de aproximación entre la memoria y la historia, tales como la historia oral, los testimonios, los bancos de datos, las imágenes, las películas, los monumentos y los lugares de memoria como, por ejemplo, espacios que escondían los centros de tortura durante las dictaduras, centros de detención de desaparecidos, etc.

Una educación en derechos humanos que promueva el “nunca más” y que refuerce la identidad colectiva, debe saber mirar también la historia desde el ángulo y la “óptica de los vencidos”, desde aquella que es forjada por las prácticas de los movimientos sociales populares, por los diferentes grupos discriminados y muchas veces masacrados, invisibilizados, subalternizados, debido a sus luchas por el reconocimiento y la conquista de sus derechos y de ciudadanía en la vida cotidiana. También por resistir y perseverar en la producción de otras maneras de ser, otras sensibilidades y percepciones de construir ciudadanía. En este sentido, una pedagogía de la memoria es también una pedagogía de la resistencia. Ricoeur (2007) habla de la promoción de la “justa memoria” como una memoria esclarecida por la historia:

Preocupación pública: me perturba el inquietante espectáculo que presentan el exceso de la memoria aquí, el exceso del olvido allá, sin mencionar la influencia de las conmemoraciones y de los errores de la memoria –y del olvido–. La idea de una política de la justa memoria es, bajo este aspecto, uno de mis temas cívicos declarados. (apud Araújo, 2012, p. 38)

Mantener viva la memoria no significa escarbar en el pasado con exigencias sin sentido. Mantener viva la memoria individual y colectiva exige que se favorezcan visiones críticas del pasado y de sus realidades. También visiones lúcidas y con capacidad de integración y saneamiento colectivo, que sean capaces de exigir justicia y movilizar energías de construcción de futuro y de consensos.

En la educación en derechos humanos no se puede ignorar u ocultar el pasado porque si no se reconoce el pasado, no será posible construir el futuro ni ser sujeto activo de esa construcción. No se puede imponer silencio ante la memoria de un grupo.

En este sentido, el ex presidente chileno Lagos, refiriéndose al informe sobre la “Comisión de la Verdad y Reconciliación” sobre los derechos humanos, en su país, afirma:

Muchos creyeron que para superar los traumas del pasado era suficiente con dar vuelta la página o echarle tierra a la memoria. Una sociedad no se hace más humana negando el dolor, el dolor de su historia, sino que, por el contrario, eso solamente ofende y crea sufrimiento. [...] No hay futuro sin pasado. (apud López, p. 16)

Desarrollar la pedagogía de la memoria para construir sociedades felices con una memoria también feliz que sea capaz de afirmar la democracia, significa luchar para que diferentes situaciones históricas de violación y masacre de los derechos humanos no se vuelvan a repetir y para que el pasado ayude a afirmar el presente y a construir el futuro.

#### 2.4 Pedagogía del empoderamiento de grupos excluidos

Creemos que es fundamental desarrollar esta pedagogía en la educación en derechos humanos, sobre todo dentro de contextos como el nuestro en los que, históricamente, nuestras sociedades fueron construidas asentadas en la exclusión de los diferentes, del “otro”. Esta perspectiva tiene como objetivo potenciar grupos o personas que a lo largo de la historia han tenido menos poder en nuestra sociedad y que se encuentran dominados, subalternizados o silenciados, tanto en la vida como en los procesos sociales, políticos, económicos, culturales, etc. El empoderamiento tiene dos dimensiones básicas que se encuentran íntimamente relacionadas: la personal y la social, y que la educación deberá afirmar, desarrollar y promover.

Una educación que promueva el empoderamiento deberá fortalecer las capacidades de los actores –individuales y colectivos– a nivel local y global, nacional e internacional, público y privado, para que puedan afirmarse como sujetos en sentido pleno, para tomar decisiones y para luchar por la reivindicación de políticas públicas. (Sacavino, 2000, p. 47)

Se ha afirmado con frecuencia que la exclusión y la subalternización social de los afro-descendientes y de los indígenas en América Latina era un problema de clase, sin embargo actualmente también se reconoce que además de ser un problema de clase, es también una cuestión étnico-racial. Nuestras sociedades son altamente racistas y discriminatorias.

Para construir democracias interculturales en las que los grupos excluidos se empoderen, un aspecto fundamental a ser tenido en consideración en la educación en derechos humanos, es el combate al racismo y a la discriminación racial. Consideramos que una dimensión importante dentro de esta perspectiva, y aún poco trabajada en América Latina, es la problematización de la blanquitud como un paradigma histórico de dominación en la construcción social, cultural, económica y política.

Aunque la identidad racial blanca sea diversa, Cardoso (2010) define genéricamente a la blanquitud como la identidad racial blanca. La blanquitud se construye y se reconstruye histórica y socialmente a nivel local y global. No se trata de una identidad homogénea y estática, sino que se va modificando con el paso del tiempo. Ser blanco en la construcción democrática dentro del contexto nacional de nuestros países latinoamericanos, ha significado, históricamente, **tener** poder y **estar** en el poder. En este sentido, el cambio más notorio en los últimos años se ha dado en Bolivia con la elección del primer presidente de origen indígena, Evo Morales.

Ruth Frankenberg (2004; p. 310), investigadora estadounidense conocida por los estudios realizados sobre este tema, destaca cuatro aspectos importantes con relación a la construcción del concepto de blanquitud que deben ser tenidos en cuenta y que

consideramos fundamentales para esta pedagogía del empoderamiento de los grupos excluidos.

En primer lugar, al examinar el término blanquitud es importante tener presente que en los contextos de colonización, los constructos identificados como “pueblo/s”, “naciones”, “culturas” y “razas” se entrelazan de forma compleja al punto de que hoy continúan fundiéndose los unos con los otros en términos racistas.

En segundo lugar, se trata de conceptos históricamente contruidos y, por eso mismo, el término “raza” entró en el escenario lingüístico en una época relativamente tardía, como también el sustantivo “blanco”, el cual surgió durante el colonialismo. Ninguno de esos dos constructos existía antes del colonialismo. Esto también se aplica para los términos “negritud”, “indigenismo”, “latinismo”, etc.

En tercer lugar, es importante, también, darse cuenta de que así como con la palabra “raza” y con otras expresiones raciales como blanquitud, negritud, indigenismo, etc, las expresiones “cultura”, “nación”, “pueblo/s” continúan organizándose a partir de sistemas clasificatorios jerárquicos que se remontan a los comienzos del proyecto colonial europeo. Dentro del contexto colonial la denominación de las culturas y de los pueblos estuvo relacionada con la práctica de la dominación y de la estigmatización de muchos “Otros”, considerados inferiores a los “Yo” nacionales que buscaban dominarlos y legitimar la colonización.

En cuarto lugar, un punto relacionado con todos los anteriores, la blanquitud tiene una posición asimétrica en relación con todos los otros términos raciales y culturales, también por razones de origen colonial. La blanquitud o las personas blancas se denominan así a lo largo de la historia principalmente para decir “no soy ese Otro”. A pesar de ser tan relacional como los otros, las marcas de la blanquitud son menos claras, a no ser cuando se establecen a partir de su no-alteridad: “no soy ese Otro”.

Cabe destacar que la blanquitud no es una identidad racial única ni tampoco inmutable. La misma fue históricamente construida y, por lo tanto, puede también ser desconstruida. Ese proceso de deconstrucción es fundamental para la construcción de democracias interculturales con empoderamiento de los grupos excluidos y subalternizados a lo largo de la historia. Aún hay mucho camino para andar en relación con una educación en derechos humanos que promueva sociedades plurales, con reconocimiento de las diferencias y de los derechos de los grupos excluidos y subalternizados, y que revierta lo que, citando a Edith Piza (1998), afirma Bento (2002):

En el discurso de los blancos se hace patente la invisibilidad, la distancia y el silenciamiento sobre la existencia del otro “...no ve, no sabe, no conoce, no convive...”. La racialidad del blanco es vivida como un círculo concéntrico: la blanquitud se expande, se disemina, se ramifica y guía la mirada del blanco. (p. 42)

Otra dimensión importante que debe llevarse a cabo desde una pedagogía para el empoderamiento de los grupos excluidos, es la promoción de procesos que ayuden y luchen por la implementación de políticas públicas que favorezcan a grupos específicos. Algunos ejemplos de este caso son, las políticas de cotas aplicadas en varios países, las cuales garantizan el ingreso de la población negra o indígena a la universidad, y las políticas para la igualdad de género, para la diversidad de orientación sexual y para las personas con necesidades especiales. Otro ejemplo es la incorporación de la

obligatoriedad de la enseñanza de la historia de África y de las culturas afro-brasileñas e indígenas, en las escuelas brasileñas, dentro del ámbito formal.

## 2.5 Pedagogía de las convicciones firmes

Otro aspecto importante relacionado con la propuesta de educación en derechos humanos y que tiene como eje de referencia la vida cotidiana, es lo que Sime identifica como pedagogía de las convicciones firmes. Esta tiene que ver con la dimensión ética, que debe ser capaz de promover y defender además del valor central de la vida, en todas sus dimensiones, también la solidaridad, la justicia, la esperanza, la capacidad crítica, la libertad, el diálogo, el reconocimiento de la diferencia, la indignación y el compromiso, entre otros.

La convicción del valor supremo de la vida es la columna vertebral de nuestro proyecto de sociedad, del nuevo hombre y de la nueva mujer. Nuestra opción por la vida es lo que unifica nuestra personalidad individual y nuestra identidad colectiva. Pero también hay otros valores que proponemos como convicciones y que son los que dan consistencia ética a esta mística por la vida. (Sime, 1991, p. 274)

Desarrollar convicciones firmes iluminadas por los derechos humanos no significa formar personalidades rígidas e intransigentes, sino construir personalidades asentadas en el eje de los valores de los derechos y de las responsabilidades que les son correlativas, por medio de la experiencia de ser sujeto de derecho y actor social.

Otra dimensión que se destaca en la pedagogía de las convicciones firmes es la promoción de una cultura de los derechos humanos. Este ha sido un núcleo fundamental en el horizonte de desarrollo de la educación en derechos humanos presente desde sus inicios, que afirma la convicción de que esta sería una contribución importante para la construcción democrática. Sabemos que esta perspectiva significa promover profundos procesos sociales de cambio de mentalidad en las sociedades del continente que están profundamente impregnadas por valores bastante contradictorios y opuestos a la efectivación de los derechos humanos.

Las sociedades latinoamericanas en general, están marcadas por el autoritarismo y por la lógica del caudillismo y del privilegio. Crear condiciones para afectar las mentalidades y favorecer procesos para el desarrollo de una cultura atravesada por los derechos humanos, es aún un gran desafío. Sin duda, la educación, tanto en el ámbito formal como en el no formal, es un elemento importante en la construcción de sujetos que internalicen y expresen esa cultura mediante comportamientos y acciones cotidianas.

De esta manera, es muy importante que se invierta en el educador como agente diseminador y multiplicador de dicha cultura. Cuando le abrimos espacio a la acción-reflexión-acción sobre los derechos humanos en el ámbito de la educación formal y no formal, reforzamos el compromiso con la construcción de la democracia participativa y con la ciudadanía activa, además de nutrir la esperanza de todos aquellos que se disponen a desarrollar una práctica educativa participativa y dialógica, profundizando la dimensión política en todos los espacios de interacción social. Esta visión de la democracia participativa lleva a la necesidad de ampliar el concepto de ciudadanía, más allá del principio de la reciprocidad y de la simetría entre derechos y deberes. La ciudadanía no se identifica únicamente con la obligación política entre ciudadanos y

Estado, sino también con una acción política entre ciudadanos. De esto se desprende una revalorización del principio de comunidad y de la idea de igualdad, autonomía, solidaridad y respeto a la diferencia. (Oliveira, 2006, p. 69)

Los contenidos que se proponen en los procesos formativos se ubican en la línea de construcción de un conocimiento emancipador a partir de la óptica de los derechos humanos. En un mundo dominado por el conocimiento como regulación, este enfoque debe contribuir para el fortalecimiento de la democracia participativa.

En este sentido, la formación de educadores, dentro de esa concepción, debe promover la reflexión crítica sobre la práctica y concebirla como una dimensión fundamental. Supone examinar los presupuestos implícitos, los estilos cognitivos, los prejuicios (jerarquías, sexismo, machismo, intolerancia, discriminación, racismo, exclusión, etc). Y esa reflexión crítica no se limita a la vida cotidiana del aula o del grupo, sino que recorre los muros de las instituciones y atraviesa toda la construcción social, los intereses subyacentes a la educación y a la realidad social, con el objetivo de construir procesos emancipatorios. También es muy importante la construcción de espacios en donde se dé el intercambio de experiencias y las discusiones entre iguales, así como la elaboración e implementación del proyecto político-pedagógico de la escuela, inspirado en el enfoque de educación en/para los derechos humanos.

Una última dimensión que consideramos importante a partir de la pedagogía de las convicciones firmes, es el desarrollo de la conciencia de sujeto político con el objetivo de ejercer la profesión con competencia, o en las palabras de Freire (1997):

en el mundo de la Historia, de la cultura, de la política, constato no para adaptarme, sino para cambiar. En el mismo mundo físico mi constatación no me lleva a la impotencia. [...] Constatando, nos hacemos capaces de intervenir en la realidad, tarea esta que es incomparablemente más compleja y generadora de nuevos saberes que la de simplemente adaptarse a la realidad. (p. 86)

## **2.6 Pedagogía intercultural**

En la óptica de la educación en derechos humanos en esta pedagogía destacamos desde la perspectiva del Sur especialmente dos dimensiones, los derechos a la producción de conocimientos y saberes propios, y la articulación entre derechos de igualdad y derechos de la diferencia.

Los procesos de opresión, de explotación y subordinación impuestos por el capitalismo, al excluir grupos y prácticas sociales, excluyeron también los conocimientos y saberes producidos por esos grupos para desarrollar sus prácticas, afirmando y visibilizando como los únicos conocimientos válidos los eurocéntricos y en la actualidad nortecéntricos porque esa geopolítica del conocimiento incluye también a Estados Unidos. Lo que Santos (2009) llama de epistemicidio.

En este sentido, la pedagogía intercultural se coloca como un principio que orienta pensamientos, acciones y nuevos enfoques epistémicos, denunciando el epistemicidio y visibilizando y reconociendo esas otras formas de producción epistémica de resistencia y de producción de alternativas al capitalismo y al



colonialismo globales. Desde este enfoque entendemos la interculturalidad como proceso y como proyecto epistémico y político. (Walsh, 2007)

La interculturalidad tiene un significado íntimamente relacionado con la construcción de un proyecto social, cultural, educativo, político, ético y epistemológico orientado para la decolonialidad y la transformación. Es un enfoque y una práctica importante para los movimientos sociales del continente, especialmente los indígenas y afrodescendientes, que cuestiona la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza.

La interculturalidad, de esta forma, no es comprendida solamente como un concepto o un término nuevo para referirse al contacto entre occidente y otras civilizaciones, si no como una configuración conceptual que propone un giro epistémico capaz de producir nuevos conocimientos y otras comprensiones simbólicas del mundo, sin perder de vista la colonialidad del poder, del saber y del ser. La interculturalidad entendida en esta perspectiva representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incluye conocimientos subalternizados y los occidentales, en una relación tensa, crítica y más igualitaria. Esta perspectiva no restringe la interculturalidad a la mera inclusión de nuevos temas en los currículos o en las metodologías pedagógicas, si no que se sitúa en la perspectiva de una transformación estructural, sociohistórica y política. (Candau e Fernandes, 2010, p.11-12)

En este sentido consideramos importante visualizar otras formas de construcción de conocimientos, por ejemplo, los valores y dimensiones de la cultura negra, afro-brasileña, destacados en el Proyecto “A Cor da Cultura” que son los siguientes: circularidad, religiosidad, corporeidad, musicalidad, memoria, ancestralidad, cooperativismo, oralidad, energía vital “axé” y ludicidad.

En este sentido y dentro del ámbito de las políticas públicas la ley de educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (2010) de Bolivia, entiende dentro de los fundamentos y fines de la educación, fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de los bolivianos y bolivianas para una sociedad del Vivir Bien (suma qamaña). Contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígenas originarios, campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas, a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, en complementariedad con los conocimientos universales (art. 4, punto 4). Como también, desarrollar una formación científica, técnica, tecnológica y productiva, a partir de saberes y conocimientos propios, fomentando la investigación vinculada a la cosmovisión y cultura de los pueblos [...] (art.5 punto 2). Considera que la educación se fundamenta en las bases descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; (...) para la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien (art. 3 punto1).

La otra dimensión que consideramos importante destacar desde la pedagogía intercultural es la articulación entre igualdad y diferencia. Las contribuciones de la educación en derechos humanos desde sus orígenes se centraron fundamentalmente en la reivindicación y construcción de los derechos de igualdad. Al ser los derechos humanos una construcción de la modernidad son localizados en el tiempo y en el

espacio y fueron marcados por una matriz político-social predominante en la época con énfasis en los derechos individuales y en su universalidad. El desarrollo de los movimientos sociales identitarios, especialmente en las últimas décadas, nos muestran que la afirmación de la igualdad con base en los presupuestos universalistas como los que determinan las concepciones occidentales de los derechos humanos, conduce a la descaracterización de las identidades, de las culturas y de las experiencias históricas diferenciadas, especialmente el no reconocimiento de los derechos colectivos. Pero por otro lado, la afirmación de la diferencia únicamente puede colocarse como justificativa para la discriminación, exclusión o inferiorización, en nombre de especificidades culturales.

En ese sentido reconocer y afirmar los derechos de la diferencia nunca es lo mismo que reivindicar derechos iguales para todos. El derecho a la diferencia exige la especificidad sin desvalorización y el reconocimiento sin discriminación. Que en el nivel político se traduce en la implementación de políticas de reconocimiento de las identidades específicas articuladas con políticas de redistribución económica, de poder, de acceso, de oportunidades, etc. Articular los derechos de igualdad y de diferencia significa afirmar el imperativo, de acuerdo con Santos (1999), “tenemos el derecho a ser iguales siempre que la diferencia nos inferioriza, tenemos el derecho a ser diferentes siempre que la igualdad nos descaracteriza”.

## **2.7 Pedagogía antidiscriminatoria**

Esta pedagogía tiene mucha relación con la anterior y la consideramos de especial importancia en la educación formal, -en la escuela-. En sintonía con Cavalleiro (2001) presentamos a continuación algunos elementos estructurales fundamentales desde la óptica de la educación en derechos humanos para la promoción de una pedagogía antidiscriminatoria. Los elementos que destacamos, son los siguientes: el currículo escolar, el material didáctico, el universo semántico, la distribución de afecto y estímulos, y la formación docente y la composición del equipo de la escuela.

La composición del *currículo escolar*, tiene plena relación con la pedagogía intercultural en el aspecto de la selección de los conocimientos y saberes vehiculados. Los currículos se organizan a partir del paradigma de conocimientos eurocéntricos considerado como el saber universal, válido y monocultural. En ese sentido es importante preguntarse y cuestionar los criterios que orientan la selección de contenidos y desconstruir las visiones monoculturales para abrirse al diálogo entre los diferentes conocimientos, saberes y culturas para dar lugar también a las producciones de los considerados otros, diferentes y naturalmente siempre silenciados e invisibilizados.

El *material didáctico* es otra fuente productora de invisibilización y discriminación que debe también ser analizado críticamente desde la óptica de la educación en derechos humanos que rompa con la producción de jerarquías y desigualdades. Es importante tomar conciencia del tipo de contenidos, imágenes, valores, informaciones que son valorizadas y destacadas y cuales son silenciadas e invisibilizadas. Es muy frecuente encontrar materiales didácticos que refuerzan las visiones dominantes y los prejuicios en relación a las cuestiones étnicas, de género, de opción sexual, religiosas, de clase social, etc. Esta invisibilización, que se transforma en

una discriminación contribuye para reforzar la formación de una autoestima negativa e inferiorizada de esos sujetos sociales.

Promover una pedagogía antidiscriminatoria que transforme esa realidad exige la promoción de estrategias que visibilicen las contribuciones, las producciones, las historias, la existencia y las culturas de los grupos excluidos ampliando el horizonte de significados y reconocimientos.

El tercero aspecto relacionado con los anteriores dentro de este enfoque es desarrollar la sensibilidad crítica con el *universo semántico* utilizado. Hay muchas expresiones llenas de prejuicios, que refuerzan los estereotipos y son altamente discriminadoras incorporadas en el lenguaje habitual cotidiano, ya sea en relación con las cuestiones raciales, de género, de opción sexual, religiosas, en relación a personas con necesidades especiales, a los extranjeros o con cualquier otra diferencia que alguien presente. Expresiones como “un negro de alma blanca”, “a pesar de ser indígena es inteligente”, “el negro es feo”, “los indígenas o los negros son haraganes”, “no seas maricón como sinónimo de homosexual” y muchas más que cuando se está atento se descubren y se percibe el sentido discriminador, peyorativo y excluyente con el que se está tratando al otro condenándolo a la inferioridad.

En este sentido, otra dimensión importante a la que los educadores deben también estar atentos son los comentarios, valoraciones y juicios que hacen y emiten sobre los alumnos. Con frecuencia, no miran a las diferencias que están presentes en la clase de forma positiva, y muchas veces el padrón visual utilizado a través del cual se organizan las apreciaciones y juicios es el padrón blanco considerado como bonito, capaz, inteligente, que vale, el que dá la norma y el modelo en relación con el otro.

En la relación educador – alumno, otro aspecto que también no debe pasar desapercibido y naturalizado son las relaciones identificadas con la *distribución de afecto y de estímulos*, que marcan también la afirmación de la identidad y la construcción de una autoestima positiva, especialmente de los alumnos considerados como otros. Con frecuencia estas relaciones también se construyen marcadas por la desigualdad. Es más fácil y “natural” un educador abrazar, demostrar cariño y estimular la trayectoria de un alumno blanco, rubio, considerado normal, que hacerlo con un alumno, negro, indígena, homosexual, ciego o con alguna otra diferencia. En este sentido, otro punto de atención es cuando se organizan las actividades y fiestas escolares y se distribuyen los papeles, a quienes habitualmente se les otorgan o conceden los papeles y lugares de destaque y quienes siempre son los subalternizados.

El último aspecto que consideramos también esencial desde la óptica de una pedagogía antidiscriminadora está relacionado con la *formación docente y la composición del equipo escolar*. Es importante que los currículos de formación inicial como continuada incorporen contenidos relacionados con la educación en derechos humanos que ayuden a comprender y valorar la diferencia sin discriminación. Que los educadores estén preparados para abordar los temas y situaciones que provocan discriminación, sin minimizarlos ni naturalizarlos. Ya sea una discriminación sexual, racial, de género o cualquier otra, debe ser enfrentada, desenmascarada y trabajada desde la óptica de la educación en derechos humanos, de afirmación de la dignidad y reconocimiento de la diferencia.

Otro aspecto dentro de este ítem, es la configuración del cuadro profesional de la escuela, desde el punto de vista de inclusión y desarrollo de una política interna institucional de acciones afirmativas en la selección de personal en relación con las diferencias. Todavía es bastante común en los establecimientos escolares percibir que las personas negras o indígenas ocupan funciones más operacionales, como servicios de secretaría, limpieza, mantenimiento, etc. y están menos presente en los cuadros docentes, y cuanto más se sube en la escala jerárquica el acceso es menor para cargos de coordinación, orientación pedagógica o dirección.

Finalmente, una dimensión importante para ser observada es la organización institucional en relación con la presencia y el respeto de las diferencias es la atención a las familias cuando llegan a la escuela. ¿Será que todos son recibidos y tratados de la misma forma independientemente de su raza, opción sexual, religión, etc. o todavía en muchas instituciones aunque en teoría todos son iguales en la práctica se continúan construyendo relaciones desiguales que refuerzan los prejuicios y afirman la discriminación y la exclusión?

Promover una pedagogía antidiscriminatoria supone una atención crítica a todos los aspectos destacados, como ya fue explicitado, rompiendo el silencio, la invisibilización y subordinación, denunciando la discriminación, y desarrollando nuevas estrategias y prácticas de empoderamiento, reconocimiento y construcción afirmativa de las diferentes identidades.

### **Un camino abierto: a modo de conclusión**

Consideramos que la metodología presentada y que las pedagogías que señalamos en este artículo, cada una con sus diferentes dimensiones, contribuyen para la construcción democrática. Esta exige que la conciencia de los derechos humanos, tan masacrados de diversas maneras en nuestra sociedad, sea continuamente alimentada, renovada y actualizada, penetrando en las distintas prácticas sociales, entre las cuales se encuentra la educativa. Esta práctica, como ya fue mencionado al comienzo de este trabajo, debe orientarse para la construcción de sociedades con mejores índices de felicidad interna.

Esta propuesta implica un trabajo inter y multidisciplinario en el abordaje de los temas, y supone también, un proceso permanente de construcción de conocimientos y muchas veces de desconstrucción y/o ampliación de las visiones de la realidad y de los contenidos temáticos con nuevas lecturas y nuevos paradigmas.

En la educación en derechos humanos es importante también ayudar a formar subjetividades curiosas –capaces de cuestionar e indagar– y de actuar y comprometerse con la transformación de la realidad.

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando una y otra vez. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para constatar, constatando, intervengo; interviniendo, educo y me educo. Investigo para conocer aquello que aún no conozco y para comunicar o anunciar la novedad. (Freire, 1997, p. 32)

El camino de la educación en derechos humanos continúa siendo trazado. Es un camino que se hace al andar, a medida que se avanza, se retrocede, que se erra, se recomienza... pero con la mirada, la práctica, la mente, el corazón puestos en la construcción de un mundo más justo, solidario y feliz. ¡Queda aquí nuestra invitación a los educadores!

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A COR DA CULTURA.

<http://www.acordacultura.org.br/pagina/Valores%20Civilizat%C3%B3rios> consultado el 24/7/2013.

ARAUJO, H. **Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades**. Tese de doutorado. Departamento de Educação PUC-Rio, 2012.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.

BENTO, M.A.S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I. e BENTO, M.A.S. (org). **Psicologia Social do Racismo. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BETANCOURT, A.M. **El taller educativo**. Bogotá: Secretaría del Convenio Andrés Bello, 1991.

BOLIVIA. **Ley nº 070 de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”**. La Paz: UPS, 2010.

CANDAU, V. M., OLIVEIRA, L. F. Pedagogia Decolonial e educação anti-racista e intercultural no Brasil. Educação em Revista (UFMG. Impresso). , v.26, p.15 - 40, 2010.

CANDAU, V.M., SCAVINO, S.B. et alli, **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_ **Tecendo a Cidadania. Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_ **Educação em Direitos Humanos e Projeto Político-Pedagógico**. Rio de Janeiro: Novamerica, 2009.

\_\_\_\_\_ **Sou criança: tenho direitos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

\_\_\_\_\_ Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. In: GUERRA, L.F. et alli (org). **Direitos Humanos na Educação Superior. Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora UFPB, 2010.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica. A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* vol. 8, nº 1. Universidad de Manizales, ene-jun: 2010.

CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação. Repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, V. (org). **Branquidade. Identidade branca e multiculturalismo.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

LE GOFF, J. **História e Memória.** Campinas: UNICAMP, 1992.

LOPEZ, N.D.Z. **La memoria justa, una fenomenologia de la memória histórica en P.Ricoeur.** [http://www.corredordelasideas.org/docs/ix\\_encuentro/nilo\\_zarate.pdf](http://www.corredordelasideas.org/docs/ix_encuentro/nilo_zarate.pdf)  
Consultado el 16/5/2012

OLIVEIRA, I.B.de. **Boaventura & a Educação.** São Paulo: Autêntica, 2006.

ONU. Declaração e Programa de Ação de Viena. Conferência Mundial dos Direitos Humanos. In: ALVES, J. A. L. **Os Direitos Humanos como tema global.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

\_\_\_\_\_ Asamblea General. **Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos.** Distribución general, marzo 2005.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

SACAVINO, S.B. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, V.M. e SACAVINO, S.B. (org) **Educar em direitos humanos: construir democracia.** Petrópolis: DP&A, 2000.

SACAVINO, S.B. et alli, **Construtores de Cidadania: oficinas pedagógicas para formação de agentes sociais multiplicadores.** Rio de Janeiro: Novamerica, 2007.

\_\_\_\_\_ **Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina.** Petrópolis: DP et Alli, 2009.

SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Coimbra: Oficina do CES, 1999.

\_\_\_\_\_ **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Edições Afrontamento, 2006.

\_\_\_\_\_ **Una epistemología del Sur.** México: Siglo XXI, 2009.

SIME, L. Derechos Humanos y Educación. In: **Educación en Derechos Humanos. Reflexiones a partir de la experiencia.** Lima: CEAS, 1991.

VANÍCOLA, C.R. Índice de Felicidade Interna, o Produto Interno Bruto das Nações e outros Indicadores Quantitativos. Um estudo sobre as suas relações. In: **Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 5.** Anais Eletrônicos... Resende: AEDB, 2008. [http://www.aedb.br/seget/artigos08/323\\_Indice%20de%20Felicidade%20Interna\\_SEGe\\_T.pdf](http://www.aedb.br/seget/artigos08/323_Indice%20de%20Felicidade%20Interna_SEGe_T.pdf) Consultado el 22/7/2013.

WALSH, C. Interculturalidad crítica/pedagogía de-colonial. In: **Memorias del Seminario Internacional Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad.** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

## **Parte II**

# **Caminos actuales de la Educación en Derechos Humanos en América Latina**



## **Educación en Derechos Humanos en Brasil en la última década**

Susana Sacavino

En la última década la educación en derechos humanos en Brasil tuvo un gran desarrollo, principalmente con el lanzamiento del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos en el año 2003, que se coloca como de especial relevancia, dando más visibilidad a la educación en derechos humanos en el conjunto de las políticas públicas del área de educación.

Podemos afirmar que este periodo se caracteriza más por el trabajo en conjunto entre los actores de la sociedad civil y el Estado, determinado y orientado a partir de las políticas públicas, lo que de cierta forma puede aparecer también como una fragilidad en relación con la autonomía en la agenda de algunos movimientos sociales y ONGs.

El presente trabajo está estructurado en tres partes. En la primera intento realizar una aproximación y una lectura del desarrollo de la educación en derechos humanos en la última década en el país. En la segunda presento un mapa del desarrollo de las políticas públicas en relación con los derechos de igualdad y diferencia que desde mi punto de vista se complementan en el trabajo de la educación en derechos humanos. Finalmente, en la tercera parte, señalo algunos avances, dificultades y desafíos en relación con la educación en derechos humanos en el país.

### **Evolución de la educación en derechos humanos en la última década**

Una característica de la década del 2000, en relación con la educación en derechos humanos –y que tuvo su origen a fines de los años 90–, es la dificultad de hacerse un recorte, una delimitación clara entre las iniciativas de la sociedad civil y las gubernamentales. Esto, porque dicho período se configura más por las acciones conjuntas, las colaboraciones y las asociaciones entre ambas esferas.

Resaltamos algunas iniciativas que, a nuestro juicio, son particularmente relevantes en esta época. En ese camino de construcción de una cultura de los derechos humanos, un espacio a ser destacado es el de la universidad. A partir de la segunda mitad de la década del 90, y sobre todo en sus últimos cinco años, se fueron ampliando las propuestas y experiencias de cursos de derechos humanos y de educación en derechos humanos en el ámbito de los cursos de licenciatura, de postgrado, de especialización y en los cursos de extensión universitaria. Algunas de dichas experiencias fueron:

- El curso de Especialización en Derechos Humanos, el postgrado lato sensu, promovido por el Centro de Ciencias Humanas, Letras y Artes de la Universidad Federal de Paraíba. Este curso, de carácter interdisciplinario, incluye un componente de educación en derechos humanos y fue el primero de esa naturaleza a ser realizado por una universidad pública;
- La incorporación de disciplinas sobre educación en derechos humanos en los cursos de licenciatura, en general, y en el curso de Pedagogía.

Citamos como ejemplos, la experiencia del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, que fue uno de los primeros a introducir la disciplina como optativa en el curso de Pedagogía y en cursos del postgrado (maestría y doctorado). Otras iniciativas, que apuntan en la misma dirección, son las que estuvieron a cargo de la Universidad de San Pablo y de la Universidad Federal de Pernambuco, entre otras;

- La creación de la Cátedra Unesco de Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Tolerancia<sup>15</sup>, en la Universidad de San Pablo, la primera en lengua portuguesa.
- La experiencia más reciente de la fundación de la *Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-graduação - ANDHEP* (Asociación Nacional de Derechos Humanos – Investigación y Postgrado). Su finalidad principal es contribuir para la formación de una comunidad de investigadores especializados en derechos humanos, siguiendo el modelo de otras asociaciones científicas similares. Posee un área específica en educación en derechos humanos.

En el campo de la Educación Básica, se desarrollaron experiencias en los sistemas de enseñanza, muchas veces con el asesoramiento de ONGs, o simplemente por iniciativa de profesionales preocupados con la educación dirigida a los derechos humanos. Hay también experiencias que se realizaron a través de políticas gubernamentales, como la Ley 10. 639, de 2003, sobre la obligatoriedad de la Enseñanza de la Historia y Cultura Afro-brasileña y la elaboración del Programa Ética y Ciudadanía: construyendo valores en la escuela y en la sociedad. Ese programa fue promovido por el Ministerio de Educación y por la Secretaría Especial de los Derechos Humanos, con el objetivo de “ahondar en acciones educativas que lleven a la formación ética y moral de la comunidad escolar y se dirige a los alumnos matriculados en las escuelas de Enseñanza Básica y Media del país”.<sup>16</sup>

Aún son poco numerosas las iniciativas en el área de la formación permanente de profesores/as. Sin embargo, en los últimos años ese trabajo se ha visto fortalecido por los trabajos conjuntos que se han realizado entre agencias gubernamentales, universidades y ONGs. Se han multiplicado los cursos, los seminarios y la producción académica y pedagógica, objetivando la formación de profesores/as y el trabajo, en las escuelas, sobre derechos específicos, como los derechos ambientales, el derecho a la salud, el derecho de los niños y de los adolescentes y los derechos de las mujeres, entre otros.

De la misma manera, en el área de la educación no formal, no sólo ha sido rica la oferta de posibilidades para la formación, sino además la oferta de materiales producidos por diferentes instituciones de la sociedad civil. Entre ellos, el Movimiento Nacional de Derechos Humanos que, en muchas ocasiones, ha trabajado de manera conjunta con órganos gubernamentales, teniendo como objetivo los derechos específicos. Teniendo todo esto en cuenta, conviene resaltar la preocupación con la

<sup>15</sup>[http://www.unesco.org.br/areas/dsocial/areastematicas/direitoshumanos/catedradoc/mostra\\_documento](http://www.unesco.org.br/areas/dsocial/areastematicas/direitoshumanos/catedradoc/mostra_documento). Se ingresó a la página el 22/01/2012.

<sup>16</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Programa Ética e Cidadania. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2004.

formación de los policías en el área de los derechos humanos, debido al aumento de la violencia en el país.

Un espacio también importante para la educación en derechos humanos es el que se refiere a la aglutinación, a la asociación y a la articulación de fuerzas interinstitucionales. Han surgido en la última década diferentes redes, foros y movimientos, todos ellos promovidos por iniciativas de instituciones de la sociedad civil de manera independiente o en colaboración con organismos gubernamentales.

También en el ámbito de la educación no formal se han desarrollado diferentes campañas educativas, que se han centrado en torno a temas como desarme; violencia urbana; violencia doméstica; paz; racismo; discriminación étnica, de género y sexual; trabajo infantil; turismo sexual y explotación de niños y adolescentes; personas con necesidades especiales, etc. Fueron campañas que se desarrollaron en ámbitos locales, regionales o nacional. En muchas ocasiones fueron divulgadas por medios de comunicación social como la televisión y la radio y han provocado un significativo impacto social.

Tampoco podemos dejar de mencionar el trabajo de diversos movimientos sociales, dirigido a defender derechos específicos, a luchar por la inclusión social y a reforzar políticas públicas. Dichos esfuerzos también produjeron diferentes tipos de impacto y trajeron conquistas.

En relación con las políticas públicas, es importante resaltar la importancia de la creación, por parte del Gobierno Federal, del Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos<sup>17</sup>, que reunió especialistas del área a los que se les atribuyó diversas funciones, entre ellas, la elaboración del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, actualmente en su segunda versión (2007). En el primer PNEDH, se afirmó que el gobierno, responsable por su elaboración, había creado el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos, y que su prioridad y el eje fundamental de las políticas públicas, era la educación en derechos humanos (PNEDH, 2003: 6). La cita, a continuación, expresa dicho compromiso:

solamente podrá haber cambios en el grave panorama de violaciones, si conseguimos formar ciudadanos con más conciencia acerca de sus derechos, de los medios de protegerlos y con más conciencia acerca de la importancia de fortalecer el Estado Democrático de Derecho y una Cultura de paz (PNEDH, 2003: 6).

El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos en su segunda versión, elaborada con las contribuciones de la sociedad civil, vigente actualmente y orientador de políticas públicas especialmente del gobierno federal, entiende la educación en derechos humanos como un proceso sistemático y multidimensional orientado para la formación de sujetos de derechos que articula cinco dimensiones:

- apropiación de los conocimientos históricamente construidos sobre los derechos humanos y su relación con los contextos internacional, nacional y local;

---

<sup>17</sup> Instituido por la Resolución No. 66 del 12 de mayo de 2003, de la Secretaría Especial de los Derechos Humanos.

- la afirmación de valores, actitudes y prácticas sociales que expresen la cultura de los derechos humanos en todos los espacios de la sociedad;
- formación de una conciencia ciudadana;
- desarrollo de procesos metodológicos participativos y de construcción colectiva, utilizando lenguajes y materiales didácticos contextualizados;
- fortalecimiento de prácticas individuales y sociales que generen acciones e instrumentos a favor de la promoción, protección y defensa de los derechos humanos como también la reparación de las violaciones.

Siendo la educación en derechos humanos la mediación principal para la implementación del mismo se privilegian cinco áreas de actuación: educación básica, educación superior, educación no formal, educación de los profesionales de los sistemas de justicia y de seguridad, y educación y medios de comunicación.

El PNEDH se destaca como política pública en dos sentidos principalmente: primero porque fortalece un proyecto de sociedad basada en los principios de la democracia, la ciudadanía y la justicia social y, en segundo lugar, porque refuerza un instrumento de construcción de una cultura de los derechos humanos, entendida como un proceso que se aprende y se vivencia en la perspectiva de la ciudadanía activa.

En mayo de 2012 fueron aprobadas las Directrices Curriculares de Educación en Derechos Humanos<sup>18</sup> elaboradas por el Consejo Nacional de Educación con el objetivo de hacer efectivo en una normativa de carácter de ley lo que el PNEDH orienta y recomienda.

En el artículo 6° las Directrices establecen que la Educación en Derechos Humanos, de modo transversal, deberá ser considerada en la construcción de los Proyectos Político-Pedagógicos, de los Regimientos Escolares, de los Planes de Desarrollo Institucionales, de los Programas Pedagógicos de Curso de las Universidades, de los materiales didácticos y pedagógicos, del modelo de enseñanza, investigación y extensión, de la gestión y de los procesos de evaluación.

Las Directrices establecen también la Educación en Derechos Humanos en todos los niveles de enseñanza, desde la educación fundamental hasta la universidad, como también en los programas de formación inicial y continuada de los educadores.

Entienden la Educación en Derechos Humanos con la finalidad de promover la educación para el cambio y la transformación social, fundamentada en los siguientes principios (art. 3°):

- dignidad humana;
- igualdad de derechos;
- reconocimiento y valorización de las diferencias y de las diversidades;
- laicidad del Estado;
- democracia en la educación;
- transversalidad, vivencia y globalidad, y
- sostenibilidad socioambiental.

---

<sup>18</sup> Resolução n°1 de 30 de maio de 2012.

Todavía en el momento presente, un año después de la aprobación, el gran desafío es hacer realidad la implementación de las Directrices.

A pesar de todos los avances realizados en el tema de la educación en/para los derechos humanos, tanto por parte de las políticas públicas como por la sociedad civil organizada, estos logros continúan siendo frágiles, tanto en relación a provocar un cambio de mentalidades centrado en la construcción de una cultura impregnada por los derechos humanos, cuanto a la amplitud del propio trabajo el cual, por más estratégico que pueda ser considerado, solamente abarca algunos segmentos de la población.

### **Políticas públicas: derechos de igualdad y afirmación de los derechos de la diferencia**

Uno de los avances más significativos de las políticas públicas en el país en esta última década, que se relacionan con la educación en derechos humanos, se refieren a la afirmación de los derechos de la diferencia. En ese sentido, Brasil presenta un escenario diversificado que se ve transformado por los movimientos sociales que luchan por el cambio, por la inclusión social, económica, política y cultural, por los derechos de identidad y de una plena ciudadanía. A través de las más variadas formas de resistencia, reivindicaciones e iniciativas concretas, se van delineando nuevos caminos para un país democrático y justo, no solo en las intenciones, sino, y sobre todo, en las diferentes prácticas sociales que conforman la vida cotidiana de los diferentes grupos de la sociedad brasileña.

La lucha “por el derecho a tener derechos” (Hannah Arendt) de los movimientos sociales, se reveló una batalla política contra la cultura difusa del autoritarismo social, y sentó las bases para que los varios movimientos establecieran una conexión entre cultura y política, y para que fueran constitutivas de su acción colectiva. Esa conexión fue fundamental para que se estableciera un campo común de articulación entre los diferentes movimientos: étnicos, de mujeres, de opción sexual, ecológicos, de defensa de los derechos de los niños y adolescentes, movimientos por la reforma agraria, en la búsqueda de relaciones más igualitarias en todos los niveles, que ayudasen a demarcar una visión más amplia de democracia y a reconfigurar, también, la propia noción de ciudadanía (Dagnino, 2000:83).

En el ámbito del Estado, las políticas públicas sobre compensaciones y reparaciones presentaron progresos significativos durante la presidencia de Fernando Henrique Cardoso. En 2001 se promulgó un Decreto Presidencial<sup>19</sup> que reglamentaba la reparación económica para los presos políticos que habían sido víctimas de tortura y de otras formas de violaciones de los derechos humanos. La reparación financiera se constituyó en un importante indicador del reconocimiento de la responsabilidad del Estado en la violación de los derechos civiles y políticos durante la dictadura militar.

En el año 2002, se lanzó el Programa Nacional de Derechos Humanos II (PNDH II)<sup>20</sup>, que incorporó acciones específicas dentro del campo de la garantía del derecho a

<sup>19</sup> Medida Provisoria número 2.151.

<sup>20</sup> El primer Programa Nacional de Derechos Humanos (PNDH I), fue creado en 1996. El Programa, elaborado por el Ministerio de Justicia en conjunto con diversas organizaciones de la sociedad civil, fue lanzado el día 13 de mayo. Después de los planes de acción en el área de los derechos humanos, de

la educación, a la salud, a la jubilación y asistencia social, al trabajo, a la vivienda, a un medio ambiente saludable, a la alimentación, a la cultura y a la recreación. Presentó, además, propuestas para educar y sensibilizar a toda la sociedad con el objetivo de consolidar y construir una cultura de respeto hacia los derechos humanos (PNDH II, 2002:3).

En el año 2003, ya en el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva, se creó la Secretaría Especial de los Derechos Humanos<sup>21</sup>, órgano de la Presidencia de la República, cuya misión es articular e implementar políticas públicas de protección y promoción de los derechos humanos.

Ese mismo año, la Secretaría instituyó el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos<sup>22</sup>, al que ya hicimos referencia con el fin de elaborar la primera versión del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH).

Los organismos y documentos referidos anteriormente se sitúan en el área de la promoción y la defensa de los derechos de igualdad, promovidos a partir de una política pública en el contexto de redemocratización del país. Sin embargo, uno de los avances más significativos de los últimos diez años, tiene que ver con las políticas públicas centradas en los derechos de la diferencia. Nos parece importante destacar, sintéticamente, las principales iniciativas dentro de esta perspectiva.

El Programa Nacional de Acciones Afirmativas<sup>23</sup>, bajo la coordinación de la Secretaría de Estado de los Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, lanzado en 2002. Dicho Programa contempla, entre otras medidas administrativas y de gestión estratégica, las siguientes acciones:

- Respetar la observancia, por parte de los órganos de la Administración Pública Federal, de los requisitos que garantizan la realización de metas porcentuales de participación de afro-descendientes, mujeres y personas con deficiencias, en los cargos en comisión de Grupo de Dirección y Asesoramientos Superiores;
- Estimular el desarrollo de acciones de capacitación con la atención fija en las medidas de promoción de la igualdad de oportunidades y de acceso a la ciudadanía;
- Promover la sensibilización de los servidores públicos hacia la necesidad de proteger los derechos humanos y de eliminar las desigualdades de género, raza y las vinculadas a personas con deficiencias;
- Articular acciones y trabajos conjuntos con emprendedores sociales y representantes de los movimientos de afro-descendientes, de mujeres y de personas con deficiencias (Programa Nacional de Acciones Afirmativas, 2002: 1-3).

---

Australia y Filipinas, Brasil fue el primer país, dentro del continente americano, a poner en práctica las recomendaciones de la Declaración y Programa de Acción de la Conferencia sobre Derechos Humanos, promovida por las Naciones Unidas, para conmemorar los 45 años de la promulgación de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, realizada en 1993, en Viena (Austria).

<sup>21</sup> Ley n° 10.683, del 28 de mayo de 2003.

<sup>22</sup> Resolución No. 66 del 12 de mayo de 2003 de la Secretaría Especial de los Derechos Humanos.

<sup>23</sup> Decreto número 4.228, del 13 de mayo de 2002.

Otro órgano importante es la Secretaría Especial de Políticas para las Mujeres<sup>24</sup>, creada con el fin de desarrollar acciones llevadas a cabo en conjunto con todos los ministerios y secretarías especiales, y cuyo desafío consiste en incorporar las especificidades de las mujeres en las políticas públicas y establecer las condiciones necesarias para su plena ciudadanía. El interés en que la problemática de las mujeres como sujetos de derecho, ocupase un espacio específico en el ámbito gubernamental, surgió en 1985 con la creación del Consejo Nacional de los Derechos de la Mujer, transformado, después, en Secretaría Especial de Políticas para las Mujeres (SPM). Esta última, cuenta en su composición, con representantes de la sociedad civil y del gobierno, lo que permitió que se ampliase el proceso de control social sobre las políticas públicas para las mujeres.<sup>25</sup>

Otro importante espacio del gobierno para la promoción y afirmación de los derechos de la diferencia fue la creación de la Secretaría Especial de Políticas de Promoción de la Igualdad Racial (Seppir), el 21 de marzo de 2003<sup>26</sup>. La fecha es emblemática en todo el mundo, ya que ese día se celebra el Día Internacional por la Eliminación de la Discriminación Racial. La creación de la Secretaría supone el reconocimiento de las luchas históricas del Movimiento Negro Brasileño. La misión de la Seppir es promover iniciativas contra las desigualdades raciales en el país.

Esa secretaría utiliza como referencia política el programa Brasil sin Racismo, que abarca la implantación de políticas públicas en las áreas del trabajo, empleo y renta; cultura y comunicación; educación; salud; tierras de quilombos; mujeres negras; juventud; seguridad y relaciones internacionales. La creación de la Seppir reafirmó el compromiso de construir una política de gobierno volcada a los intereses reales de la población negra y de otros segmentos étnicos discriminados.

El Plan de Acción aprobado en la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las formas Conexas de Intolerancia, que se realizó en 2001, en Durban (África del Sur), además de fortalecer el proceso político para la creación de la Seppir, se volvió una referencia importante e incide en las líneas de actuación de la Secretaría, órgano de asesoramiento directo e inmediato de la Presidencia de la República en la coordinación de políticas para la promoción de la igualdad racial.<sup>27</sup>

La Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (SECADI)<sup>28</sup>, es una secretaría del Ministerio de Educación, que fue creada en el 2004. Esta secretaría concentra temas como los de alfabetización, educación de jóvenes y adultos, educación del campo, educación ambiental, educación en derechos humanos, educación indígena, educación étnico-racial y promoción del reconocimiento de la diversidad sexual. Su objetivo es contribuir para la reducción de las desigualdades educacionales por medio de la participación de todos los ciudadanos en políticas públicas que aseguran la ampliación del acceso a la educación.

---

<sup>24</sup> La Secretaría se creó a partir de la Medida Provisoria 103, el primer día de gobierno del presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

<sup>25</sup> [http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/sepm/sobre](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sepm/sobre), Se ingresó a la página el 11/06/2011.

<sup>26</sup> Medida provisoria nº 111.

<sup>27</sup> [http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/seppir](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/seppir), Se ingresó a la página el 11/06/2011.

<sup>28</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816), Se ingresó a la página el 11/06/2011.

Al final del año 2009 fue lanzado el tercer Programa Nacional de Derechos Humanos (PNDH-3)<sup>29</sup> que dá continuidad al proceso histórico de consolidación de las orientaciones para concretizar la promoción y defensa de los derechos humanos en Brasil. Avanza incorporando la transversalidad en las directrices y los objetivos estratégicos propuestos en la perspectiva de la universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos. El PNDH-3 está estructurado en seis ejes orientadores que son los siguientes: interacción democrática entre Estado y Sociedad Civil; desarrollo y derechos humanos; universalizar derechos en un contexto de desigualdades; seguridad pública, acceso a la justicia y combate a la violencia; educación y cultura en derechos humanos; y derecho a la memoria y a la verdad.

En 2012 fueron lanzadas las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola<sup>30</sup> en la Educación Básica, para que los sistemas de enseñanza formulen proyectos políticos-pedagógicos adecuados a la especificidad de las vivencias, realidades e historia de las comunidades quilombolas<sup>31</sup> del país.

Antes de terminar este apartado, nos gustaría afirmar que Brasil avanzó significativamente en la promoción y protección de los derechos humanos. Los diferentes instrumentos jurídicos que fueron creados posibilitaron la sistematización de demandas de la sociedad civil con relación al tema, además de la identificación de alternativas para solucionar problemas estructurales, mediante el subsidio para la formulación de políticas públicas y el fomento para la creación de programas y órganos concebidos bajo la óptica de la promoción y la garantía de los derechos humanos. Sin embargo, la realidad del país continúa siendo contradictoria, y la lucha por los derechos humanos –individuales y colectivos– continúa haciéndose presente, además de necesaria y legítima en la coyuntura actual. A pesar de los logros y de las conquistas mencionadas, es fundamental estar atentos al riesgo existente de que esa lucha se metamorfosee con el fin de acomodarse a las exigencias del proyecto neoconservador fuertemente presente en la sociedad brasileña, contribuyendo de esa forma para el fortalecimiento de una ciudadanía de baja intensidad, en lugar de la afirmación de políticas que profundicen la construcción de una democracia participativa e inclusiva.

## **Democratización y educación en/para los derechos humanos: avances, dificultades y desafíos**

---

<sup>29</sup> Decreto n° 7.037, de 21 de diciembre de 2009.

<sup>30</sup> Resolución n° 8, de 20 de noviembre de 2012.

<sup>31</sup> Quilombolas es la designación común a los esclavos refugiados en quilombos, o descendientes de esclavos negros cuyos antepasados en el período de la esclavitud huyeron de los ingenios de caña de azúcar, estancias o pequeñas propiedades donde hacían trabajos brazales y formaron pequeñas comunidades llamadas de quilombos. Existen más de dos mil comunidades quilombolas distribuidas por todo el territorio del país que luchan por el derecho de propiedad de sus tierras consagrado por la Constitución Federal de 1988. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Quilombolas> consultado el 24/7/2013



Después de más de veinte años de proceso democrático en el país, la democracia se mantiene vulnerable en varias dimensiones. El país continúa presentando elevados índices de pobreza y de desigualdad que restringen el acceso a la justicia, refuerzan la criminalidad y la inseguridad y limitan la participación y los procesos de organización de la ciudadanía.

Es dentro de este contexto que se da la evolución de la educación en/para los derechos humanos en Brasil. A lo largo de estos años se llevaron a cabo más acciones relacionadas al campo de la sensibilización e información, que al campo del desarrollo de procesos formativos, el cual podía producir cambios de mentalidades, valores, comportamientos y actitudes de los diferentes sujetos participantes.

Vale mencionar que este escenario no es monolítico, sino que se ve atravesado por tensiones, en una correlación de fuerzas que está marcada por la asimetría. Por otra parte, en una república federativa como la brasileña conviven diferencias y conflictos entre diferentes niveles de gobierno –federal, estadual (provincial), municipal–, así como entre el Estado y los movimientos organizados de la sociedad civil.

Sin embargo, queda claro que el reconocimiento y la concreción de los derechos para todos los ciudadanos solo será posible con la implantación de políticas públicas de calidad. Para que esto se realice, la sociedad civil debe desempeñar el rol imprescindible de monitorear, acompañar y exigir la ejecución de esas políticas.

Teniendo en cuenta este escenario es posible señalar algunos desafíos y tensiones especialmente significativos para el desarrollo de la educación en/para los derechos humanos.

Un primer aspecto se refiere a la fragmentación, tanto de las nociones como de los sujetos privilegiados, los cuales son cada vez más diversificados. En los últimos tiempos, los equipos de trabajo y las instituciones, por las políticas públicas realizadas, se han visto obligados a especializarse en temas como los derechos de los niños y de los adolescentes, los derechos de las mujeres, de los indígenas, de los negros, los derechos LGBT, de los adultos mayores, los derechos a la vivienda, a la salud, a la tierra, a un medio ambiente saludable, etc. Sin embargo, por más que esa especialización le dé más consistencia y profundidad al trabajo realizado, se corre el riesgo de que se produzca una gran fragmentación y dispersión, dificultándose, así, la articulación de luchas y demandas más colectivas y globales de los propios movimientos sociales. (Candau, 2000:113)

Por otro lado, la tensión entre colaboración y cooptación representa un importante desafío. El trabajo conjunto entre órganos públicos e instituciones de la sociedad civil, sobre todo ONGs, se ha venido intensificando. Sin duda, las políticas públicas deben incorporar a los diferentes agentes sociales para el logro exitoso de su propia función pública. No obstante, dicha colaboración no debe darse únicamente durante la ejecución de los programas y de los planes, sino también a lo largo de todo el proceso, es decir, desde el momento de la concepción hasta la etapa final de implantación y evaluación. En muchos casos, las ONGs, presionadas por problemas financieros, aceptan trabajar de manera conjunta con órganos públicos, muy a pesar de las relaciones asimétricas a que esa situación conlleva. De esta manera, las ONGs

acaban convirtiéndose en el brazo ejecutor de las políticas públicas, lo que inhibe su potencial crítico y propositivo. (Sacavino, 2009:201)

Un tercer aspecto a ser mencionado tiene que ver con el discurso polisémico y con los diferentes marcos de referencia de la educación en/para los derechos humanos. Es sobre todo en las dimensiones político-ideológica y pedagógica que conviven diferentes concepciones, las cuales van del enfoque neoliberal –que se centra en los derechos individuales, civiles y políticos– a los enfoques histórico-críticos de carácter contra-hegemónico. Para este último enfoque, los derechos humanos son una referencia en el proceso de construcción de una sociedad diferente, justa, solidaria y democrática, y en los que la redistribución y el reconocimiento se articulan, teniendo como centro la indivisibilidad e interdependencia de las diferentes generaciones de derechos. Esa diversidad de enfoques exige un discernimiento permanente, el cual es imprescindible para que se pueda mantener la coherencia entre los marcos teóricos asumidos y las prácticas puestas en marcha.

Construir una cultura de los derechos humanos constituye otro desafío también permanente. La sociedad brasileña se encuentra profundamente marcada por el autoritarismo y por la lógica del apadrinamiento y del privilegio, por lo que otro gran desafío consiste en crear condiciones para que se produzca un cambio de mentalidad e impulsar procesos para el desarrollo de una cultura de los derechos humanos. Sin duda, la educación, ya sea en el ámbito formal o no formal, es fundamental para la construcción de sujetos que internalicen y expresen esa cultura en comportamientos y acciones cotidianas.

La formación de educadores/as es uno de los principales pilares del desarrollo de la educación en/para los derechos humanos. Dentro de esa área se avanzó bastante, en especial en la última década, pero todavía es tímida la incorporación de esa temática en la formación inicial y permanente de profesores/as y educadores/as, en general. Pocas son las organizaciones que trabajan el tema de manera sistemática, a pesar de ser fundamental para la construcción de una cultura de los derechos humanos que contribuya a afirmar la democracia y sus procesos.

En los últimos años, ha surgido una fuerte necesidad de introducir el tema de las diferencias culturales en los procesos educativos. Los movimientos sociales que se desarrollaron teniendo como foco principal las identidades específicas, ayudaron a que la sociedad tomara conciencia, aún más, sobre los diferentes grupos socioculturales que se hallan presentes en el tejido social del país y del continente. No obstante este esfuerzo, la cultura dominante en los procesos educativos todavía es extremadamente homogeneizadora y monocultural. La educación en/para los derechos humanos ayuda a la sociedad a reconocer diferentes grupos sociales, étnicos y culturales; diferentes formas de producir conocimientos, saberes y racionalidades; permite la creación de espacios para la educación, en los ámbitos formal y no formal, y favorece el diálogo intercultural. (Sacavino, 2009:204)

Articular los derechos de igualdad con los derechos de diferencia es una cuestión fundamental en la actualidad. Ya no es posible hablar de igualdad sin contemplar el tema de la diversidad, ni podemos hablar de la diferencia disociada de la afirmación de la igualdad. La igualdad no se opone a la diferencia, sino a la desigualdad. La diferencia se opone a la padronización, a la uniformidad. En el mundo actual, no podemos más

pensar la igualdad sin incorporar el reconocimiento de las diferencias, pues su incorporación supone luchar contra todas las formas de desigualdad, prejuicio y discriminación.

Como afirma Nancy Fraser (1997:148):

debemos encontrar una manera de combinar la lucha por un multiculturalismo anti-esencialista con igualdad social. Solamente entonces podremos desarrollar un modelo de democracia radical que inspire credibilidad y una política adecuada a nuestra época; un lema prometedor para dicho proyecto será: 'no existe reconocimiento sin redistribución'.

## BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Direitos Humanos -3**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2009.

CANAU, V.M. *et alli*. Experiências de educação em direitos humanos na América Latina: o caso brasileiro. In: CUELLAR, R. (Ed.). **Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina**. San José: IIDH, USAID, F. Ford, 2000.

CANAU, V.M. y SACAVINO, S. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. In: GUERRA, L.F., ZENAIDE, M.N., DIAS, A.A. (org). **Direitos Humanos na Educação Superior. Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: UFPB, 2010.

DAGNINO, E. Cultura, Cidadania e Democracia. A transformação dos discursos e práticas na esquerda latino-americana. In: ALVAREZ, S. *et al*. **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

FRASER, N. **Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "post-socialista"**. Bogota: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, 1997.

Programa Nacional de Ações Afirmativas. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/appis/legislacao/lf4228decreto.htm>, acessado em 17/07/2013.

SACAVINO, S. **Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. Petrópolis: DP et Alli, 2009.

SACAVINO, S. y CANDAU, V.M. (org). **Educação em Direitos Humanos. Temas, questões e propostas.** Petrópolis: DP et Alli – Novamerica, 2008.

## LOS AVATARES POLÍTICOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA: LA EMERGENCIA DE LA CÁTEDRA DE DERECHOS HUMANOS EN BOGOTÁ

Liliana María Guaca  
Dairo Sánchez Mojica<sup>32</sup>

En este artículo nos proponemos analizar el proceso de emergencia de la *Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación* en la ciudad de Bogotá -Colombia-(en adelante Cátedra), a partir de una interpretación de la confluencia singular de fuerzas sociales que la produjeron en el escenario político de la ciudad. En este sentido, defenderemos la hipótesis de que la correlación de dichas fuerzas sociales produjo objetivaciones en torno a lo que justamente se consideró, en ese momento, como un problema social relacionado con la Educación en Derechos Humanos. Las objetivaciones, en términos de la construcción de problemas públicos, son formas particulares de representación que suponen diversos enfoques sobre un mismo problema, por lo que se constituyen, las más de las veces, “como el punto focal para la operación de intereses, intenciones y fines divergentes que están en conflicto” (Blumer; 1971:301).

Desde esta perspectiva, podemos decir que la construcción de la Cátedra, más que un proceso identificado, diagnosticado y formulado desde un único lugar experto de enunciación, ha sido resultado de una disputa política por la construcción heterogénea de diferentes trayectorias de Educación en Derechos Humanos en Bogotá. De suerte que la tensión política generada *desde abajo* por el agenciamiento de aquellas fuerzas sociales desató una objetivación institucional que de manera concreta definió y delimitó el problema social en la agenda pública educativa y, de tal forma, creó la demanda de una intervención estatal frente a dicho problema.

Ahora bien, la interpretación de este proceso de emergencia la desarrollaremos en cuatro momentos. En primer lugar describiremos la manera como fue construyéndose una voluntad favorable a educar en Derechos Humanos en Colombia y, así mismo, caracterizaremos el escenario de coalición política que se expresó en la candidatura y el gobierno del alcalde de Bogotá Lucho Garzón (2004-2008). En un segundo momento presentaremos el marco conceptual que orientó la emergencia de la Cátedra y la implementación de sus directrices pedagógicas y operativas. En tercer lugar, analizaremos las maneras como se ha comprendido la Educación en Derechos Humanos en algunas instituciones educativas específicas. Y, por último, compartiremos algunas conclusiones que apuntan a problematizar las relaciones entre aquello que se definió en la política pública y las localizaciones específicas y heterogéneas que la Educación en Derechos Humanos ha tenido en algunas instituciones educativas distritales.

Hay que decir que el proceso que dio lugar en 2004 a la creación de la Cátedra de Derechos Humanos, a través del acuerdo 125 del concejo de Bogotá, tiene su matriz de procedencia en las tensiones y contradicciones sociales que han atravesado a la sociedad colombiana en su historia reciente. Las cuales resuenan particularmente con los conflictos por el desigual acceso, control y distribución de la tierra, la concentración del poder político en pocas manos, la implementación excluyente de un modelo de desarrollo neoliberal, el desplazamiento forzado como estrategia de despojo y

---

<sup>32</sup> Investigadores de la Escuela de Derechos Humanos del Centro de Investigación y Educación Popular; CINEP, Programa por la paz. [escueladdhh3@cinpe.org.co](mailto:escueladdhh3@cinpe.org.co) y [dsanchez@cinpe.org.co](mailto:dsanchez@cinpe.org.co)

concentración de la tierra, la desigualdad social, la degradación de la guerra y la pervivencia de prácticas clientelistas, mafiosas y corruptas que han dominado, la más de las veces, las correlaciones de fuerzas que definen los espacios políticos nacional, departamental y municipal.

Ha sido el producto de este acumulado de tensiones y conflictos sociales, permeados por la violencia militarista, el narcotráfico y la intervención extranjera favorable a la guerra, el que ha dado lugar a diversas expresiones, resistencias, procesos organizativos y movilizaciones por parte de múltiples actores, grupos y movimientos sociales que han protagonizado intensas luchas por la defensa de sus derechos, la protección de sus territorios, el reconocimiento de sus identidades étnicas, el respeto de la vida y la dignidad, las garantías laborales y la defensa de los bienes públicos y comunes en el marco de la globalización neoliberal.

Con el fin de reconocer algunos de los caminos que en este contexto ha tomado la Educación en Derechos Humanos en el país, puede decirse que dichos procesos educativos surgieron a finales de los años setenta en el marco de un nutrido proceso de movilización social que buscaba transformar, a través de diferentes luchas sociales, las estructuras sociales inequitativas, el restringido escenario de participación política y la criminalización de la protesta social. La situación de persecución política contra líderes de los movimientos sociales y las graves violaciones de los derechos fundamentales fueron las condiciones históricas de posibilidad que dieron pie a la emergencia *desde abajo* de diversas experiencias educativas en materia de Derechos Humanos en el país.

Las orientaciones educativas más recurrentes durante estos primeros años fueron los modelos de *democratización del acceso a la justicia y promoción de mecanismos de protección* para los líderes sociales. Con estas iniciativas se pretendía, por un lado, hacer frente al contexto de vulneración de derechos, el cual se acentuó con la promulgación desde el ejecutivo del Estatuto de Seguridad Nacional, así como cualificar la participación política de los actores sociales a partir de la difusión de mecanismos de exigibilidad de los Derechos Humanos. Es clave señalar que estas experiencias se configuraron desde procesos políticos y comunitarios generalmente asociados a partidos de izquierda, sindicatos y organizaciones indígenas, estudiantiles, campesinas y cívicas.

Por su parte las iniciativas estatales de Educación en Derechos Humanos se desplegaron como efecto de los desarrollos y las obligaciones institucionales contraídas por el Estado a través del *corpus* normativo del Derecho Internacional de los Derechos Humanos y, en el contexto nacional, con la reforma constitucional de 1991. En relación con el primer punto, en 1993 la Conferencia Mundial de Viena consideró de particular interés la educación para el pleno desarrollo de la personalidad, orientándola hacia el ejercicio de las libertades fundamentales. A su vez, la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró el periodo 1995-2004 como el decenio de la Educación en Derechos Humanos, lo cual impulsó la asunción de políticas públicas y la promoción de Planes Nacionales en la materia. En el contexto del sistema interamericano, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos -IIDH- ha venido promoviendo, asesorando y haciendo seguimiento a los Estados parte del Protocolo de San Salvador en lo relacionado con la integración curricular de este tema; a través de la elaboración de informes anuales, la producción de material educativo y la realización de encuentros regionales de formación.

En el plano nacional, en la Carta de 1991 el constituyente definió la educación desde una perspectiva de formación ciudadana y de Derechos Humanos, elementos que

se desarrollaron más específicamente en la Ley General de Educación de 1994 y en algunos lineamientos curriculares. En este escenario, la Constitución de 1991 fue percibida como un marco jurídico-institucional que despertó amplias expectativas sociales frente a la posibilidad de formular acuerdos colectivos que apuntaran al cambio del sistema político. Es así como “los mecanismos de participación, se elevan como una de las conquistas más grandes (...) junto con los derechos fundamentales y las garantías constitucionales” (Charry, 1996: 54). Estos elementos se tradujeron en una amplia y sentida demanda social por la construcción de la democracia en el país.

Durante los años siguientes, los procesos de formación ciudadana fueron convirtiéndose en desafíos importantes en materia de educación, y desde esta perspectiva, se resaltó la responsabilidad del Estado frente a la garantía de los derechos de la ciudadanía y la necesidad de formar capacidades sociales para la exigibilidad de dichos derechos. Todo ello con el ánimo de darle un papel preponderante a la educación en la construcción de la democracia. No obstante, los niveles de implementación de dichas acciones educativas variaron según los pactos políticos suscritos entre instituciones con diferentes niveles de influencia a nivel regional y municipal, así como a partir de la existencia o no de la capacidad institucional, política, presupuestal y técnica de las entidades territoriales para llevar a cabo las directrices definidas en la política pública (policy), entendida como “el proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, conducido por autoridades públicas con el fin de solucionar o prevenir situaciones definidas como problemáticas”(Velásquez, 2009:158).

Lo anterior indica que muchos de los efectos esperados de la política educativa fueron variables y es, justamente, en este proceso en el que pueden observarse dinámicas de fragmentación/reorganización o fundación de nuevas formas discursivas y prácticas de interpretación de la vida política que (re)producen horizontes de sentido frente a la definición de los problemas sociales que se consideran como asuntos prioritarios de intervención estatal en el ámbito educativo.

### **1. La Educación en Derechos Humanos, parte de la agenda pública**

Durante los primeros años de la década del 2000 el escenario político electoral del país fue polarizándose paulatinamente entre aquellos sectores sociales que confluían en la aceptación y respaldo a las medidas políticas de derecha agenciadas desde el gobierno nacional, y, por otro lado, aquellos que se apuntalaron críticamente frente a dichas medidas en una iniciativa de carácter político-partidista conocida como el Polo Democrático Alternativo. Este último proyecto se posicionó discursivamente como una alternativa amplia, incluyente y diversa con la que varias de las colectividades, organizaciones, asociaciones gremiales y ciudadanos de izquierda o de sectores democráticos se sentían identificados; debido a su contenido social y a su familiaridad con problemas sensibles para las clases populares.

Durante estos años, el Polo fue convirtiéndose en una fuerza política influyente en la ciudad de Bogotá, donde logró consolidar un importante capital electoral. Esta dinámica se expresó en la definición, en el seno del partido, del ex presidente de la Central Unitaria de Trabajadores Luis Eduardo Garzón, y su fórmula Vera Grave, como candidatos por el Polo a la Alcaldía Mayor para el período 2004-2008. La candidatura de “Lucho” representó un discurso renovado de la izquierda colombiana, “desactivando las prevenciones que históricamente ha tenido la clase dirigente de ciertos sectores de derecha sobre los candidatos de izquierda donde más que contradictores veían

guerrilleros disfrazados” (Sic).<sup>33</sup> Así, su llegada a la escena política electoral bajo los estatutos del Polo significó para la ciudad, y posiblemente para el país, la reivindicación de las banderas de la justicia social, en un contexto macro de avance del militarismo, y develó las apuestas en materia social y política del Polo con la candidatura de Garzón, perfilando de esta forma su horizonte de acción política y sus posibles relaciones con los diferentes niveles de la institucionalidad pública.

Las convergencias existentes en el ideario político del partido generaron una favorabilidad notable en la definición de algunas acciones estratégicas que hicieron sentido en la propuesta presentada a la ciudadanía para la contienda electoral. Allí se resaltaron como banderas la garantía de los derechos sociales, económicos, culturales y ambientales, la solución política del conflicto armado y el desarrollo de procesos de paz y democracia. Fue así como la construcción de la propuesta de gobierno presentada por “Lucho” consideró dos elementos fundamentales que marcaron el escenario de posibilidad en el que se hizo viable desplegar institucionalmente procesos educativos en Derechos Humanos.

En primer lugar, la incorporación del *enfoque de derechos*. Este enfoque de las políticas públicas y estrategias de desarrollo ha venido siendo implementado durante los últimos años por algunos Estados progresistas como marco conceptual y como una forma de definir las responsabilidades y obligaciones de los mismos frente a la protección, garantía y realización de los Derechos Humanos, vinculándolos a los proyectos políticos que agencia cada país. De esta manera “se procura cambiar la lógica de los procesos de la elaboración de políticas públicas, para que el punto de partida no sea la existencia de personas con necesidades que deben ser asistidas, sino sujetos con derecho a demandar determinadas prestaciones y conductas” (Abramovich; 2006: 36).

En segundo lugar, el *viraje político* que se presentó frente al modelo de política pública de cuño neoliberal que se venía implementando en Colombia. El cual partió de las intervenciones realizadas en la región latinoamericana en los años 90 que, particularmente, trajeron consigo un conjunto de transformaciones del Estado caracterizadas por procesos de descentralización, ajuste estructural y de reducción del gasto público, las cuales definieron un tipo de intervención de carácter *asistencialista* y fuertemente *focalizado* sobre los actores y grupos que se encontraban en mayor grado de vulnerabilidad/exclusión social.<sup>34</sup> La propuesta desarrollada por el candidato del Polo contempló un cambio de mirada respecto a este modelo de intervención en la política pública, en tanto la acción gubernamental fue definida desde un sentido integral e inclusivo. Esto quiere decir que parte de la construcción del plan de gobierno, que en ese momento aún era un programa sin aval político y legitimación social, destacó el problema de la inequidad y la desigualdad social y económica como una prioridad para la ciudad. Es desde este lugar que se definieron un conjunto de acciones estratégicas de incidencia integral (social, urbano–regional y de reconciliación) que reconocieron la multidimensionalidad de los actores y proyectaron una ciudadanía amparada en el reconocimiento de los derechos sociales, económicos y culturales.<sup>35</sup>

<sup>33</sup> *El hombre del año* en: Revista Semana, lunes 15 de diciembre de 2003.

<sup>34</sup> Esto obedeció a una serie de recomendaciones hechas por parte de organismos internacionales-multilaterales que apoyaban el desarrollo económico-social de la región a través del financiamiento. Aconsejaron llevar adelante un proceso de transferencia de responsabilidades a fuerzas civiles y de mercado, que favorecería la inversión extranjera y el crecimiento económico (Repetto&Andrenacci, 2006).

<sup>35</sup> El enfoque de Garzón en lo social permitió articular iniciativas para la inclusión de los ciudadanos tanto en términos de acceso a la infraestructura pública adecuada, como en términos de cultura ciudadana. En ese sentido a diferencia de sus antecesores, Garzón echó mano de una visión de ciudadanía que incluía reivindicaciones referidas tanto al reconocimiento como a la redistribución (Suarez, 2008).



En apariencia, la elección de este conjunto de problemas sociales condensados en el programa de gobierno de Lucho Garzón configuró la agenda pública del momento, convirtiéndolo en un candidato con amplio favoritismo, sobre todo en el magisterio y en las clases medias con sensibilidad democrática. Con igual favorabilidad contaron varios de los y las candidatas del Polo que aspiraron al Concejo de Bogotá. Pero ¿fue realmente esta elección estratégica de problemas sociales, como base del discurso político, lo que permitió el posicionamiento de la Educación en Derechos Humanos como un asunto prioritario de la agenda educativa de la ciudad? ¿Qué otros factores incidieron para su legitimación y posterior formulación como política pública?

Cada actor social, a partir de sus propias localizaciones de clase, género y raza, es definido por y define los problemas sociales; mediado por el grado de afectación favorable o desfavorable que le genera dicho problema sobre sus propias condiciones de vida. En correspondencia con lo anterior, puede decirse que las luchas libradas en torno a lo que se consideró como prioritario en términos de la agenda pública educativa, fueron agenciadas también por otros actores que confluyeron desde sus distintas posiciones frente a lo que debería ser una política pública de Educación en Derechos Humanos en la ciudad.

El Polo, como opción por el cambio, marcó una tendencia fuerte de convergencia y de oposición al control de “la bancada oficialista de derecha” al incorporar como parte de su proyecto político las necesidades y demandas de grupos emergentes como las comunidades afrocolombianas, los jóvenes, los docentes y la población LGBT,<sup>36</sup> además apoyó movilizaciones y acciones sociales colectivas de diferentes grupos, organizaciones, procesos comunitarios, entre otros. Tal condición amplia e inclusiva le permitió consolidar un discurso de unidad política de carácter nacional. Esto lo posicionó, en la percepción del electorado bogotano, como un partido alternativo a los proyectos políticos de las clases dirigentes tradicionales.

En efecto, el peso del Polo en la definición de los problemas sociales, como actor político, permitió incorporar demandas y necesidades de grupos que en medio del escenario de la coyuntura dejaron expuesta de manera directa la vulneración de los Derechos Humanos en las comunidades rurales y urbanas, resaltándose con ello la exclusión social y económica de actores afrocolombianos, indígenas, mujeres y el bajo nivel de visibilización de sus problemas en la arena política. Si bien en algunos casos dichos grupos propusieron definiciones sectoriales del problema social de los Derechos Humanos, podría afirmarse que es solo hasta cuando aquel llega a ser asumido como parte del proyecto de unidad nacional,<sup>37</sup> agenciado por el Polo, que se le atribuyó un nivel de reconocimiento y legitimidad a este conjunto de demandas en las políticas públicas, que luego fueron temas prioritarios del Plan de gobierno presentado por Garzón en su candidatura a la alcaldía de Bogotá. Es así que lo que en apariencia fue el resultado de una construcción de agenda pública gubernamental, definida desde el propio gobierno, fue más bien la combinación de un modelo de construcción de la política desde la “movilización” y la “mediación” (Cuervo, 2007).

Desde la perspectiva de la movilización era latente el nivel organizativo de actores, grupos y movimientos en el país que exigían incorporar en las políticas públicas

<sup>36</sup>Lesbianas, gays, bisexuales y transexuales.

<sup>37</sup>Así los asume el Partido cuando hace referencia a su proyecto político al afirmar que este “no es propiedad exclusiva de la expresión relativamente organizada del polo Democrático. Pueden adscribirse, de hecho están en él pero no saben, todas las personas, todas las comunidades, todos los grupos, organizaciones, territorios, empresas y movimientos que quieren sustituir violencia por democracia, pobreza por democracia, desigualdad por democracia, (...) podemos hablar así porque compartimos un concepto holístico, sustantivo, emancipatorio, y no solo formal ni procedimental de la democracia” (Sandoval; 2009: 29).

componentes referidos a los Derechos Humanos, el proceso de paz y la democracia. Elementos que operaron como horizonte político de las manifestaciones, huelgas y paros llevados a cabo durante estos años. Desde el modelo de la mediación, el trabajo político partidista llevado a cabo durante la campaña buscó ganarse el respaldo de los grupos más vulnerables, incluyendo en la agenda pública propuestas de solución a aquellos problemas que más afectaban a dicha población.

En otras palabras, las objetivaciones construidas del problema, definidas tanto por los grupos de base como por los grupos de consultores de la campaña del Polo, determinaron el sentido mismo del problema de la vulneración de derechos; y la forma de intervenirlo fue plasmada en el plan de gobierno propuesto para la ciudad de Bogotá. Este proceso de reconfiguración institucional, en un contexto de fuerte complejidad sociopolítica, terminó por demandar del sistema educativo distrital la incorporación en sus mallas curriculares de la Educación en Derechos Humanos. Dicha coyuntura legitimó socialmente el problema y la propuesta de acción, haciendo de los Derechos Humanos un asunto prioritario de intervención estatal.

Luego de la victoria de Garzón en la contienda electoral, y de varios militantes del Polo aspirantes al concejo, el plan de desarrollo distrital *Bogotá sin indiferencia* se fundamentó en el mencionado *enfoque de derechos* y el Plan Sectorial de Educación se propuso “la construcción de las condiciones para el ejercicio efectivo, progresivo y sostenible de los Derechos Humanos fundamentales” en la ciudad.<sup>38</sup> De esta manera, la incorporación de una perspectiva humanista e incluyente, en los procesos pedagógicos, dio aval a la generación de acciones formativas en instituciones educativas distritales públicas y privadas sobre el tema, en todos los niveles de enseñanza. Tal prerrogativa impulsada por el concejo de la ciudad, corporación en la que la correlación de fuerzas políticas era favorable al Polo Democrático -como ya se dijo-, respaldó el programa de gobierno otorgándole así un alto grado de valoración política y legitimación social.

A través del acuerdo 125 de 2004 del Concejo de Bogotá, finalmente, se concretó la Cátedra con el fin de “contribuir a la formación de una amplia y sólida cultura de Derechos Humanos, como la mejor vía para que las personas se reconozcan como titulares de derechos y deberes” (art. 1). Se incluyó, además, el pleno reconocimiento de los mecanismos de protección que proporciona la justicia ante la vulneración de los derechos de cualquier persona.

## **2. El marco conceptual de la cátedra de Derechos Humanos**

Desde la constitución de 1991 se incorporó como política pública la “educación para la democracia”, a partir de este momento se fundamentaron diversas posturas en torno al ideario de sujeto que se quería formar en la escuela. Un amplio espectro de posturas se desplegaron en el país, que van desde la formación para el trabajo, hasta posiciones más abarcadoras que tienen que ver con el pluralismo democrático, la convivencia y la paz. No obstante, siguiendo a González Aguilar, si bien existen, en términos de la formación ciudadana, unos planteamientos que sugieren la formación integral del sujeto-ciudadano, en el plano real, dicha normativa adquirió un carácter meramente formal y no vivencial (2010). De esta manera los procesos educativos terminaron por traducirse en meras explicaciones o memorizaciones sobre las normas positivas, lo que poco o nada modifica la concepción de la cultura política, que en varios sentidos se (re)produce en la escuela. Teniendo en cuenta esta situación, cabe preguntarse ¿cuál fue el componente novedoso de la apuesta pedagógica de la Cátedra? ¿Cuáles fueron los

---

<sup>38</sup> Plan Sectorial de Educación 2004-2008. *Bogotá: una Gran Escuela Para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor*

fundamentos, procesos y estrategias que dieron sentido a su implementación en las instituciones educativas?

Gran parte del proceso constitutivo de la Cátedra estuvo caracterizado por una constante redefinición de su sentido y pertinencia. ¿Qué se quería que fuera? ¿Un conjunto de contenidos, una asignatura para incorporar al currículo, otra materia más para perder?<sup>39</sup> Estas tensiones por la definición no sólo de los fundamentos jurídicos, sino también pedagógicos de la Cátedra promovieron diferentes miradas sobre la Educación en Derechos Humanos. Y es, justamente, con base en esta discusión que “la formulación y la implementación (...) forman parte del proceso colectivo de producción del problema mismo” (Valcarce; 2005).

Algunos autores clásicos que abordan el análisis de las políticas públicas (Cob y Elder; 1972), particularmente desde la definición de los problemas sociales, han puesto especial énfasis en que su construcción obedece a un conjunto de parámetros que de forma unidireccional definen la manera como se generan los problemas sociales hasta su etapa de implementación, entendiendo esta como el fin último de todo el proceso. Esta perspectiva contiene algunas variables que influyen el curso de la acción política; tales como las relaciones entre las esferas estatales, entre funcionarios y parlamentarios (Baumgather y Jones; 1991), las dicotomías entre decisiones e intereses en términos de la construcción de la política pública (Hayward y Watson; 1975), y hasta cuestiones que atañen a regímenes de frágil institucionalidad y que operan, en función de las relaciones clientelistas y de la cultura del servicio público, como condicionantes para la materialización de tal o cual política pública (Medellín, 2004).

No obstante, en este artículo queremos poner de presente que el análisis que venimos haciendo sobre la Cátedra se inscribe en una perspectiva de construcción de los problemas sociales que se caracteriza no por una trayectoria predeterminado de etapas teleológicas a través de las cuales se define una política pública: emergencia del problema, legitimación del problema, movilización de la acción respecto al tema, formulación de un plan oficial de acción, implementación de este plan (Blumer; 1971: 300), sino como producto de tensiones políticas generadas por las múltiples visiones del problema que cada actor tiene y sus capacidades de incidencia política; elementos sobre los cuales se construye el horizonte de sentido de la acción estatal.

Si bien fue fundamental, en el caso de la Cátedra, el respaldo político del Concejo de Bogotá,<sup>40</sup> el lugar de enunciación desde donde se planteó su implementación obedeció a unos referentes propios de una perspectiva de “comprensión de la enseñanza asociada a la ilustración de los derechos positivos, comúnmente expresada en la consigna “hay que conocer nuestros derechos” (Sánchez; 2012: 96). Este lugar común, sobre cómo se plantea un proceso formativo de Educación en Derechos Humanos, supone que los actores educativos, en tanto son sujetos abstractos de la ley, deben ilustrarse en la norma para así poder ejercer sus derechos. Es justo la supremacía de la ley la que determina al sujeto de derechos, no la acción política del sujeto de derechos la que determina la ley.

A diferencia de este lugar común, desde la perspectiva de la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá, entidad encargada de llevar a cabo la implementación de la cátedra, se planteó la necesidad de generar un debate en torno a lo que se consideraba que debería ser una Cátedra de Educación en Derechos Humanos en la escuela. Desde la

<sup>39</sup> Entrevista a Isabel Cristina Romero exdirectora de la Cátedra de DDHH de la SED, 26 de agosto de 2012

<sup>40</sup> “Especialmente el Concejal Alejandro Martínez quien presentó e impulso la aprobación de la Cátedra” Tomado de Entrevista a Isabel Cristina Romero exdirectora de la Cátedra de DDHH de la SED, 26 de agosto de 2012

Dirección de Gestión Institucional, el equipo pedagógico de esta dependencia, adelantó un proceso de debate y reflexión con distintos organismos vinculados a los Derechos Humanos en la ciudad, con el propósito de plantear los lineamientos pedagógicos y operativos para la Cátedra.

En este sentido, la Cátedra se construyó en consonancia con los lineamientos principales del Plan Sectorial de Educación, buscando que los Derechos Humanos en la escuela dejaran de ser abstractos y lejanos a la experiencia estudiantil, para convertirse en un escenario en el que la educación fuese un valor esencial, que comprometiera la relación entre las personas y los grupos sociales y se convirtiera en un marco ético y de valores orientado al logro permanente de la paz, la convivencia, la solidaridad y la tolerancia (Lozano;2012). Fue así como la cátedra planteó su horizonte de sentido en tres apuestas centrales,

- 1) Contar con procesos de formación/capacitación de maestros que les permitieran valerse de herramientas pedagógicas para trabajar asertivamente en el aula
- 2) Reconocer a las instituciones educativas escolares como espacios esenciales para la vivencia de los Derechos Humanos
- 3) Reconocer la subjetividad y las experiencias de los estudiantes como base fundante de la construcción de procesos pedagógicos, artísticos y lúdicos de construcción de saber en la escuela.<sup>41</sup>

A continuación presentamos una síntesis de los principios orientadores de la propuesta de implementación del decreto 024 de 2005, que reglamentó la Cátedra, los cuales fueron resultado de los debates animados por la Secretaría de Educación de Bogotá.

<b>DECRETO 024 DE 2005</b>			
<b>Principios orientadores</b>	<b>Contenidos</b>		<b>Institucional</b>
<b>Respecto a la EDH</b>	<b>Disciplinares</b>	<b>Transversales</b>	<b>Institución Educativa</b>
-Formar sujetos de derechos -Construir una cultura de la autonomía, la libertad y la solidaridad	-Fundamentos histórico-políticos y filosóficos de los DDHH  -Instrumentos, mecanismos instancias y procedimientos para la defensa protección y ordenamientos jurídicos nacionales  -Compromisos firmados por el Estado Colombiano en cumplimiento de sus obligaciones.	- Perspectiva de género  -Educación multicultural.  -Diferencias poblacionales.	-Formar en la valoración y el respeto incondicional a la vida, la integridad y la dignidad humana  -Generar ambientes y contextos para la vivencia y el disfrute de los DDHH  -Fomento de los mandatos constituciones y legales referentes al tema. (Gobierno escolar, mecanismos y procedimientos de derechos consagrados)
<b>Dimensión sujetos de política</b>			
<b>Educadores (as)</b>	<b>Niños y niñas y jóvenes estudiantes</b>	<b>Padres y madres de familia</b>	<b>Funcionarios públicos/ciudadanía en general</b>
-Proceso permanente de capacitación en DDHH	-Sujetos de derechos y protagonistas de sus propios procesos.	-Participación activa de organizaciones, colectivos y grupos	-Desarrollo de procesos formativos en DDHH a funcionarios y funcionarias

<sup>41</sup> Entrevista a Isabel Cristina Romero exdirectora de la Cátedra de DDHH de la SED, 26 de agosto de 2012

<p>- Metodologías, saberes, y experiencias previas en DDHH.</p> <p>Proyecto de cualificación mejoramiento profesional de maestros y maestras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación</li> <li>- Acompañamiento</li> <li>- Redes</li> <li>- Actualización e incentivos</li> </ul>	<p>-Inclusión de sus expectativas, posiciones y saberes en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyecto institucional</li> <li>- Procesos participativos de defensa, promoción y difusión de los DDHH. Deberes, garantías y pedagogía de la reconciliación</li> </ul>	<p>de padres y madres de familia en el diseño, planeación e implementación del cátedra</p>	<p>públicas.</p>
<p><b>Comité interinstitucional cátedra en Derechos Humanos, deberes y garantías y pedagogía de la reconciliación</b></p>			
<p>-Formulación de propuestas de política pública</p>	<p>-Creación de un observatorio de la cátedra (monitoreo y gestión) -Educación y pedagogía en DDHH</p>	<p>-Asistencia técnica a la administración distrital SED</p>	

### 3. La comprensión de la Educación en Derechos Humanos en las escuelas

En este apartado presentaremos la manera como en algunas instituciones educativas concretas en la ciudad de Bogotá se ha comprendido, desde el lugar de los docentes, la Educación en Derechos Humanos. Para ello nos valdremos, a modo de archivo, de una serie de documentos elaborados por docentes de diez instituciones educativas quienes sistematizaron sus experiencias de Educación en Derechos Humanos con el acompañamiento de la Escuela de Derechos Humanos del Centro de Investigación y Educación Popular; CINEP, Programa por la paz.<sup>42</sup>

Cabe resaltar que la implementación de la política pública en los contextos escolares está sujeta a mediaciones que surgen a partir de las particularidades del contexto de la comunidad educativa y de la cultura escolar. En este sentido, la mediación de las directrices de la Cátedra no es un proceso transparente y vertical, sino que implica traducciones complejas, resignificaciones y procesos de producción de nuevos significados.

Para los maestros el significado de la educación en Derechos Humanos tiene que ver fundamentalmente con tres aspectos: la *relación entre la comunidad y la escuela*, el *pensamiento crítico* y las *prácticas pedagógicas*. Esta comprensión está relacionada con las marcas de exclusión social, cultural, económica y política que viven las comunidades y a partir de las cuales emergen las culturas populares, entendidas como procesos múltiples de significación *desde abajo* que están anclados, indeleblemente, a la condición subalterna de los sectores populares y a los problemas sociales que afrontan debido a dicha condición histórica.

<sup>42</sup>Los documentos fueron codificados de la siguiente manera: IED Colegio Rural Pasquilla (A1); IED Antonio José Uribe (A2); IED Francisco de Paula Santander (A3); Agustín Fernández -Yashaiwasi- (A4); IED Orlando Fals Borda (A5); IED Eduardo Umaña Mendoza (A6); IED Miguel de Cervantes (A7); IED Los Tejares (A8); IED Class (A9); IED Agustín Fernández (A10).

En este caso, la manera como se comprende la educación en Derechos Humanos no viene dada por un canon codificado *desde arriba*: la ley. Por el contrario, emerge en un proceso de significación contextualizado, el cual desata una cadena de significados localizados que diluyen el aura de imparcialidad propia del régimen de verdad asociado al *corpus* normativo del derecho estatal.

A continuación exploraremos el primer aspecto de la comprensión de la educación en Derechos Humanos, la *relación entre la comunidad y la escuela*. Dicha relación se orienta a producir una dinámica de empoderamiento de la comunidad educativa a través de su relación con la escuela. En este sentido, se evidencia un claro interés de los maestros por desarrollar procesos educativos pertinentes. Ahora bien, la pertinencia no está dada aquí por estándares universales sobre la calidad o sobre el desarrollo del emprendimiento en los estudiantes para incorporarse al mercado, se entiende más bien como la posibilidad de que a través de los procesos educativos se potencie la movilización social de las comunidades, para que puedan producir capacidades de incidencia política.

Es necesario salir del aula, atravesar la portería, dialogar con la comunidad, reconocer el territorio, su historicidad, las preocupaciones inmediatas de sus pobladores, dar pasos políticos y generar movilización entre la comunidad educativa. (A1)

De tal suerte, los maestros se conciben a sí mismos como actrices y actores que cumplen una función orgánica en la promoción de formas de ejercicio del poder que se direccionan a transformar las situaciones de exclusión social, cultural, política y económica que producen la condición subalterna de las comunidades educativas. El significado de la educación en Derechos Humanos se produce, entonces, a partir del contexto de la comunidad educativa misma. Este contextualismo se interpreta desde el horizonte histórico de la distribución desigual de los procesos de urbanización de la ciudad de Bogotá. La distribución desigual de los procesos de urbanización remite a un marco de conflictividad social que se concibe, por parte de los maestros, como la base histórica de los problemas sociales de las comunidades educativas.

La ciudad fue configurada al tenor de la más elemental supervivencia, a través de la cual, miles de hombres y mujeres se enfrentaron, inicialmente a la crudeza del desarraigo y luego a la brutal defensa de la propiedad sobre la tierra. Así pues, la tenue línea entre la violencia, la supervivencia y el conflicto armado interno, sin lugar a equívocos, es referente obligatorio en la comprensión de nuestra comunidad. (A6)

Por todo esto, la *relación entre la comunidad y la escuela* se plantea en términos de un proceso de indagación por los problemas sociales que existen en el contexto, para lo cual se recurre a estrategias e instrumentos metodológicos que permiten ampliar la comprensión de la comunidad desde la perspectiva de la escuela. Esto supone que la *relación entre la comunidad y la escuela* no es una dinámica meramente de carácter espontáneo ni conlleva el activismo voluntarista. Más bien puede decirse que se teje a partir de un proceso de pensamiento que se forja, justamente, en la interacción con la comunidad, proceso con el que se busca interpretar los problemas que interpelan a las actrices y a los actores escolares. Esta comprensión es la base del desarrollo de una sensibilidad que conduce a la acción política, por ello no puede hablarse de la proliferación de actividades inconexas, sino de una praxis pedagógica con perspectiva de derechos.

Convencidos de que era necesario el vínculo entre escuela y comunidad, un día cualquiera nos reunimos estudiantes y maestros a planear estrategias de indagación de los problemas que nos interpelan: es que allí pasa esto; acá lo otro; mire que está

ocurriendo aquello, y así, entre euforia y algo de hermetismo, se despojó al contexto de sus vestiduras. ¡Preguntemos con la gente! ¡Realicemos un recorrido por los barrios! ¡Hagamos entrevistas! ¿Por qué no elaboramos un mapa donde identifiquemos los problemas? (A6)

El saber pedagógico, producido de manera sistemática y participativa, se despliega como un proceso educativo, para la construcción de conciencia crítica, sobre la base de la interpretación de los problemas sociales de las comunidades educativas y se ancla a procesos formativos críticos que vehiculan la movilización política de las comunidades educativas.

El segundo aspecto de la comprensión de la educación en Derechos Humanos es el *pensamiento crítico*. En primer lugar puede decirse que el *pensamiento crítico* produce una lectura en perspectiva de derechos que problematiza situaciones cotidianas de la vida escolar, a partir de las condiciones sociales que están involucradas en dichas situaciones. La comprensión crítica de la educación en Derechos Humanos problematiza las prácticas que conllevan asumir “las normas por las normas” y conduce a una consideración de las condiciones sociales que llevan al incumplimiento de las mismas.

Es cotidiano encontrar en las mañanas más de 30 estudiantes por fuera de la institución que se les niega el ingreso por portar el uniforme con minucias “inadecuadas” para los ojos que vigilan (centímetros de ancho de la bota del pantalón, largo de la media y la falda, etc.). El discurso conservador no cuestiona, ni valora las circunstancias y condiciones por las cuales se presentan modificaciones o incumplimientos de las normas. Existe un temor a perder la autoridad y al resquebrajamiento del orden institucional que ha permitido el cumplimiento de su función histórica. (A3)

Esta mirada, desde el lente de las condiciones sociales, lleva a los docentes a problematizar las relaciones de poder asociadas con la autoridad escolar. En este sentido, se resalta un cierto temor que genera el discurso de los derechos en las personas que ocupan posiciones de autoridad en la escuela. Más que asumir una perspectiva pedagógica de la autoridad, los maestros encuentran como efecto de dicho temor un uso conservador de las normas, asociado a la supuesta necesidad de obediencia a la autoridad *per se*. En contraste con esta concepción de la autoridad, la comprensión de la educación en Derechos Humanos, a juicio de las/os maestras/os, apostaría por la construcción participativa de las normas y los acuerdos que regulan la vida escolar.

Por otro lado, el saber pedagógico relacionado con el *pensamiento crítico* produce un cuestionamiento de los procesos educativos que privilegian la adquisición de información por parte de los estudiantes sobre los procesos de formación integrales, “en el colegio la formación enciclopédica y de “cultura general” prioriza la acumulación de información y datos sacrificando procesos que construyen como ser humano” (A3). Puede decirse, entonces, que el *pensamiento crítico*, que emerge de la comprensión de la Educación en Derechos Humanos por parte de los maestros, problematiza el currículo explícito con miras a promover procesos formativos que se correspondan con la formación de sujetos de derecho.

Así mismo, el *pensamiento crítico* lleva a los maestros a un cuestionamiento de los discursos conformistas que ven en la exclusión una posibilidad de acceder a la asistencia social, en detrimento del desarrollo de capacidades para el ejercicio ciudadano orientado a la exigibilidad de derechos.

Pienso que normalmente concebimos la pobreza como una condición a vencer, cuando de lo que se trata al superar la exclusión es de poder cumplir nuestros sueños o nuestros objetivos de vida. Sin embargo, es paradójico que en la práctica observo

que para una buena parte del grupo de estudiantes del AJU [Antonio José Uribe] la pobreza no es un problema, condición o dificultad a superar (por medio del trabajo o la educación), sino una oportunidad y condición a preservar. (A.2)

Esta mirada crítica de los usos instrumentales del discurso asistencialista se problematiza por parte de los maestros en la medida que no contribuye a la superación de las relaciones sociales de carácter excluyente. El uso instrumental de los enunciados y prácticas propios del asistencialismo neoliberal sedimenta la dependencia y la producción de subjetividades por las que transita la exclusión. En razón de ello, el *pensamiento crítico*, producto de la comprensión escolar de la Educación en Derechos Humanos, denuncia que el asistencialismo genera desmovilización política y contribuye a la pervivencia de la desigualdad. En este sentido, es interesante resaltar que este tipo de pensamiento pedagógico disloca las prácticas de las actrices y los actores escolares que se adaptan a los discursos hegemónicos de manera instrumental y en beneficio de intereses inmediatos, prácticas que dejan de lado los procesos formativos tendientes a la transformación crítica de las situaciones de exclusión.

El *pensamiento crítico* comporta, además, una problematización del modelo de escuela empresa, que ha venido haciendo carrera durante los últimos años en el sistema educativo colombiano.

Estas intenciones de formar sujetos competitivos en destrezas, en fortalecer habilidades de producción, entre otras, se desnaturalizan en mi práctica pedagógica, principalmente al tener otro interés en la formación de los estudiantes. Al reflexionar sobre la responsabilidad social que tengo como maestra y al buscar constituir sujetos participativos, propositivos y críticos. El camino con el que cuento se encuentra trazado por posibilidades de reconocer y valorar la mirada de cada estudiante, su palabra, su voz, y en general ese juego de interacciones que se hace presente en la cotidianidad. (A3)

En este sentido, se resalta la existencia de un conflicto entre las prácticas de enseñanza-aprendizaje de corte transmisionista, propias de la educación empresarial, y el abordaje de los problemas sociopolíticos de las comunidades educativas en perspectiva de Derechos Humanos

La escuela de hoy -salvo alguna excepción- está estructurada como empresa y es transmisora de conocimientos y contenidos positivistas: permanece aislada del mundo cotidiano de la comunidad educativa, por lo cual, los graves problemas socio-políticos parecen ajenos a su propia dinámica. (A3)

De igual forma, la crítica a la escuela empresa destaca que la llegada de estándares evaluativos a las instituciones educativas conduce, la más de las veces, a un control de los procesos educativos. El énfasis puesto en preparar a los estudiantes para las pruebas saber y las pruebas de estado, a partir de las cuales se pretende medir la eficiencia de los procesos educativos desarrollados en las escuelas, reduce considerablemente el tiempo y el énfasis pedagógico puesto en la formación de los estudiantes para un ejercicio ciudadano en clave de derechos que permita el desarrollo de habilidades para la transformación de sí mismos y del entorno comunitario

Este proceso de estandarización, que supone la intención de control de los procesos escolares, termina muchas veces desdibujando las que deberían ser preocupaciones de la escuela orientadas a la formación de sujetos conscientes de su tiempo, cualificados académicamente y comprometidos con el mejoramiento de la calidad de vida propia y de su entorno humano y ambiental. (A1)

Ahora bien, también puede decirse que el *pensamiento crítico* se orienta fundamentalmente a la construcción de utopías. Esta perspectiva del saber pedagógico



comporta la asunción de posibilidades de mundo a partir del análisis de los problemas sociales comunitarios presentes, como se señaló anteriormente. Estas posibilidades, imaginadas desde la lectura contra-fáctica del hoy, afinan el despliegue de su potencia en el horizonte de la vida cotidiana como escenario que permite realizar transformaciones concretas, que vayan dislocando el presente de exclusión y desigualdad, para así abrir sendas para la continuidad y afirmación de proyectos sociales y personales emancipatorios, a partir de los procesos educativos en Derechos Humanos que se realizan en la ciudad de Bogotá

Las cosas que parecen imposibles son las que más despiertan nuestro intelecto y nos permiten, desde la práctica consciente y el estudio reflexivo, construir paso a paso un mundo realmente humano y solidario. El primer paso está en el reconocimiento, mediante la indagación de los problemas que aquejan a la comunidad, de que las cosas no están bien. Ya entonces estamos preparados para activar nuestra voz y nuestra acción en procura de lograr el objetivo: cambiar / transformar nuestra realidad mediante una vuelta radical a las practicas que diariamente asumimos. He aquí el reto que nos proponemos. (A6)

El tercer aspecto relacionado con la comprensión de la Educación en Derechos Humanos es la *práctica pedagógica*. Hay que decir que el saber pedagógico no describe una trayectoria lineal de la enseñanza-aprendizaje, que, a través de una mediación educativa, transferiría el saber de los docentes, depositarios del mismo, a los estudiantes, quienes adolecerían de él.

Es claro que se busca una serie de habilidades necesarias en nuestro propósito de dialogar en términos de Derechos Humanos curricularmente, pero éstas no sólo están dirigidas a los estudiantes, deben estar presentes en las prácticas pedagógicas de los docentes y directivos y en las relaciones familiares y comunitarias. (A10)

La comprensión de la educación en Derechos Humanos, a partir del análisis crítico de la *práctica pedagógica*, es entonces un componente fundamental de la producción del saber pedagógico. Cabe resaltar que esta manera de comprender la educación en Derechos Humanos supone un tipo de saber que no se produce en el marco de relaciones de acumulación ilustrada del saber. Es decir que este tipo de saber no se condensa en un conocimiento enciclopédico: que se dinamizaría a través de la acumulación secuencial de elementos para la ampliación del acervo de saberes sobre un objeto de estudio que sería la educación en Derechos Humanos. En términos epistémicos, el modo de producción de saber pedagógico que surge no se despliega con base en las relaciones de producción acumulativas propias del dualismo moderno sujeto–objeto. La gnoseología eurocentrada, que concibe la producción de saber en el marco de unas relaciones de acumulación entre un sujeto que conoce y un objeto que es conocido, no opera en el caso de la producción de saber asociado a la comprensión y transformación de la *práctica pedagógica* en Derechos Humanos.

Esta es la razón que nos lleva a emprender la construcción de un proceso que combine la teoría y la praxis, entendiendo esta última de la mano de Freire como una auténtica liberación “que implica la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo”, lo que por consiguiente posibilita el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población sobre su realidad, su empoderamiento, el refuerzo y ampliación de sus redes sociales, su movilización colectiva y su acción transformadora, a través del diálogo y la solidaridad entre unos y otros. Todo lo anterior motiva una acción, por parte de nosotros los docentes, en la que los participantes involucrados dialoguemos y problematicemos sobre la praxis de los Derechos Humanos y así contribuyamos desde el saber pedagógico a la transformación social. (A5)

¿Cuál es entonces la epistemología que se pone en juego? Bien vistas las cosas, la comprensión de la *práctica pedagógica* de la Educación en Derechos Humanos se produce en el marco de un proceso de acción-reflexión-acción no acumulativo, sino transformador y creativo. Este proceso se forja a partir de unas relaciones de producción ancladas al compromiso ético-político de los docentes. En este sentido, la *práctica pedagógica* tiene su singularidad en el sentido y el uso que ostenta la producción misma de dicho saber. Este modo de producción de saber se funda, por lo tanto, en una *praxis* pedagógica, en la comprensión de la práctica para su transformación concreta.

(...) el docente no puede optar por la indiferencia sino que su deber es renovar su práctica pedagógica: que ésta tenga sentido. Así como reconocer que necesita estrategias innovadoras que encaminen el proceso de aprendizaje a una acción más significativa y transformadora de las capacidades del individuo en tanto sujeto educativo, político y de derechos. (A3)

En segundo lugar, la producción de saber sobre la *práctica pedagógica* es una reflexión de carácter relacional. En otras palabras, es un modo de saber que entiende la práctica pedagógica a partir de la interacción de las actrices y los actores escolares. Puede decirse, entonces, que el saber sobre la *práctica pedagógica* no es un soliloquio introspectivo de las/os maestras, es más bien una interpretación de las relaciones que se establecen entre estudiantes y docentes en el marco de la *práctica pedagógica*. Esta mirada relacional compromete un componente crítico en la interpretación de dicha práctica. El componente crítico pone en cuestión las relaciones de poder en las que se despliega la *práctica pedagógica* misma. No es la acción de un individuo abstraído de las relaciones sociales la que es el foco del saber pedagógico, sino la interpretación problematizadora de las relaciones educativas a partir de los Derechos Humanos.

(...) mi intento ha sido desnaturalizar el lenguaje de control y poder jerárquico, a partir de la reflexión sobre mi práctica pedagógica, de la búsqueda del rostro en un proceso de alteridad. De lo anterior me surgen cuestionamientos que poco a poco se generan para tener un encuentro con el otro, ¿cómo cada uno de los estudiantes y docentes estamos representándonos o viéndonos a nosotros mismos?, ¿cómo estamos viendo al otro estudiante y docente?, ¿en qué condiciones tengo un encuentro con el otro? y ¿qué responsabilidad tengo como docente para enriquecer y dar un giro diferente a mi práctica pedagógica con una perspectiva de Derechos Humanos? (A3)

Por último, el saber pedagógico asociado a la *práctica pedagógica* comporta la reflexividad como principio transformador. En este sentido, los docentes conciben la pedagogía como el saber que funda su ejercicio profesional y les permite cualificarlo para hacerlo coherente con los principios ético-políticos de la Educación en Derechos Humanos.

Los docentes en ocasiones caemos en el “juego de la enseñanza”, -voy al salón de clase, tengo preparado mi discurso, tengo claras las preguntas que voy a hacer y la actividad que dejaré y si queda tiempo podría “evaluar” los conocimientos. A quien le vaya bien es porque estuvo atento a mis indicaciones y ejemplos. Aquel que no, aquel que siempre le va mal es porque poco le interesa mi clase y no quiere aprender: su resultado académico es consecuencia de la apatía efímera con la que se presenta al aula todos los días, por tanto me preocuparé por los *primeros* y a los *segundos* pues mucha suerte en otro campo. Es el docente que no se involucra con sus estudiantes en la parte ética y vivencial, sin importar el área en que se desempeñe. (A3)

La reflexividad permite realizar un cuestionamiento de las prácticas escolares anquilosadas en el mero saber disciplinario, en cuanto desnaturaliza las relaciones de saber-poder que pueden ponerse en juego en la *práctica pedagógica*. Es por ello que la

reflexividad supone un ejercicio de responsabilidad profesional y compromiso ético-político que hace del consumo de saber pedagógico una apuesta por la transformación de la *práctica pedagógica*. Si bien es cierto que la coherencia absoluta no es posible, también lo es que la reflexividad se posiciona como un principio que busca adecuar de manera crítica el quehacer educativo, para generar un proceso de transformación inacabado e inacabable, el cual permite hacer de la educación en Derechos Humanos una apuesta por la construcción de trayectorias y relaciones educativas otras.

#### 4. A manera de conclusiones

Luego de varios años de implementación de la Cátedra han sido diversos los efectos de sentido que se han producido en las instituciones educativas distritales, en tanto la afectación de la política pública sobre los actores, y particularmente en el contexto escolar, está atravesada por múltiples procesos, entre ellos el nivel de reflexividad de los maestros en torno a su práctica pedagógica, las estructuras organizacionales de las instituciones que en algunas ocasiones bloquean aquellas iniciativas que buscan incorporar en el currículo escolar el enfoque de Derechos Humanos, los procesos de articulación e incidencia con la comunidad educativa, las condiciones laborales de los maestros para generar procesos de innovación educativa, entre otros.

Los maestros le apuestan a un cambio en las relaciones sociales que se producen entre los actores (escuela, Estado, partidos políticos, sociedad civil, comunidad educativa), por lo que asumen su rol no como meros transmisores de conocimiento, sino como actores esenciales y activos en la vida política de la ciudad y de sus comunidades educativas. La vinculación con el territorio, el rescate de la experiencia de los estudiantes como base fundante de su propuesta pedagógica y didáctica y hasta los diseños en torno a lo metodológico han sido parte de la producción de saber pedagógico en la ciudad en torno a la Educación en Derechos Humanos.

Si bien ha venido abonándose un camino, es aún complejo determinar el impacto de la Cátedra, en tanto “los maestros no logran ubicar los Derechos Humanos en la escuela, (cátedra, asignatura, proyecto transversal, enfoque pedagógico) con todas las implicaciones políticas que esto contiene”<sup>43</sup>. Esto quiere decir que si bien las experiencias desarrolladas han sido positivas en términos de la comprensión y la vivencia de los Derechos Humanos, se hace necesario fortalecer dichas propuestas en términos de la conexión con otras áreas del conocimiento no exclusivas de las Ciencias Sociales, el diseño de estrategias evaluativas de los procesos y, además, poder articularlas de manera asertiva en la administración escolar.<sup>44</sup>

Otro elemento para tener en consideración es aquel que tiene que ver con el nivel de la incidencia de las comunidades educativas en la construcción de la política pública en la ciudad. Si es cierto que en el trabajo de Educación en Derechos Humanos desarrollado en las aulas es posible develar las condiciones en las que se genera la desigualdad y la vulneración de derechos, también es posible detectar que detrás de ese ejercicio pedagógico de reconocimiento de la condición de opresión reinante, pueden agenciarse procesos que trasciendan las paredes de la escuela y que logren hacerse visibles en la arena pública. Esto implica una comprensión de la Educación en Derechos Humanos en clave de habilidades para la incidencia política.

---

<sup>43</sup> Entrevista a Isabel Cristina Romero exdirectora de la Cátedra de DDHH de la S.E.D, 26 de agosto de 2012

<sup>44</sup> Aquí se hace referencia a las directrices que a nivel institucional definen la escuela consagradas en su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

El proceso de incorporación de una Cátedra de Derechos Humanos en la ciudad de Bogotá significó un avance fundamental en términos de la política pública educativa para la ciudad, en tanto la perspectiva desde la cual se abordó el problema implicó descentrar la mirada sobre las nociones y paradigmas que constituyen la acción gubernamental tradicional. En efecto, entender la intervención de la política de manera integral permitió no solo consolidar un discurso inclusivo, plural y diverso que empezó a permear la conciencia de la ciudadanía en general, sino que a su vez, perfiló un sinnúmero de acciones estratégicas que dieron legitimidad y sustento a los procesos pedagógicos, lúdicos y artísticos desarrollados en las instituciones educativas distritales.

Es así como la construcción del problema de la vulneración de los Derechos Humanos se convirtió en una necesidad imperante para diversos grupos con intereses afines y contrapuestos. Quienes produjeron el horizonte de sentido de la Cátedra que, desde una mirada institucional, construida en los intersticios de la disputa por el sentido del problema, configuró realidades y posibilidades de acción política que hasta el día de hoy han venido localizándose de manera discontinua en la escuela. Escenario que ha sido productor de experiencias, subjetividades y hasta visiones heterodoxas frente a lo que inicialmente planteó la cátedra.

### Bibliografía

- ABRAMOVICH, Víctor (2006). *Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo*. En: Revista de la CEPAL, No 88, abril 2006.
- ACOSTA, Angélica (2009). *Derechos a la salud grupos étnicos en Bogotá. La definición del problema y la construcción de la agenda "Bogotá sin indiferencia un compromiso social contra la pobreza y la exclusión" 2004-2008*. En: Revista Universitas. No. 118 enero-junio de 2009.
- BAUMGARTNER, Frank; JONES, Bryan (1991). *Agenda dynamics and policy subsystems*. En: The Journal of politics. Volumen 53, No 4. Noviembre 1991, pp. 1044-1074.
- BLUMER, Herbert (1971). *Social problems as collectiv behavior*. En: Social Problems. Volumen 18 No 3, pp.298-306.
- Cátedra de Derechos Humanos (2001). Serie VI. Personería de Bogotá.
- COBB, Roger; ELDER, Charles (1972). *Participation in American Politics. The dynamics of agenda building*. Baltimore, The John Hopkins University Press, 1983, pp. xi- 196.
- CUERVO, Jorge Iván (2007). *La definición del problema y la elaboración de la agenda*. En: Ensayos sobre políticas públicas. Bogotá. Universidad Externado de Colombia.
- FAJARDO, Sandra; GARZON, Nathalia; SANCHEZ, Dairo (2012). *Tejidos de sentido: Trayectorias de Educación en Derechos Humanos en Bogotá*. Bogotá. CINEP.
- VELÁSQUEZ, Raúl (2009). *Hacia una nueva definición del concepto política pública*. En: Revista Desafíos. Bogotá, (20): pp. 149-187.
- HAYWARD, Jack & WATSON, Michael, comps (1975). *Planning politics and public policies; the British French and Italian experience*, Cambridge University Press, 1975, pp. xiii- 476.
- NIÑO, Tulia (2010). *Derechos Humanos y sujetos pedagógicos: Análisis de la propuesta en la Localidad de Usme*. En: SERNA, Adrián y GÓMEZ, Diana (org.), Derechos Humanos y sujeto pedagógico. Retóricas sobre la formación en derechos humanos. Bogotá, Personería de Bogotá-IPAZUD, Universidad Distrital.

REPPETO, Fabián y ANDRENACCI, Luciano (2006). *Ciudadanía y Capacidad Estatal: dilemas de reconstrucción de la política social argentina* En: Andrenacci, Luciano (comp.) *Problemas de política social en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires. Prometeo Libros.

SANDOVAL, Luis (2009). *Polo Democrático Alternativo ¿Hacia dónde? ¿Con quiénes?* Bogotá. Antropos.

VALCARCE Federico (2005). *La sociología de los problemas públicos*. En: Revista Nómadas. Universidad Complutense de Madrid, julio-diciembre.

GONZALEZ, Miguel (2010). *Apuntes para una revisión histórica de la construcción de ciudadanía en Colombia y su incidencia en la formación política en la Escuela*. En Revista Conjeturas; 20 años de la constitución: entre celebraciones y conmemoraciones. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Julio-Diciembre, Bogotá.

RODRIGUEZ, Juan C. (2012). *Análisis del plan sectorial de educación “Bogotá: una gran escuela” y sus resultados en materia social educativa de la ciudad, periodo 2004-2008*. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Facultad de Ciencia Política y gobierno. Tesis de grado.

## La educación en derechos humanos en Chile: notas y reflexiones

Marcela Tchimino N.<sup>45</sup>

### A modo de contexto

A pesar que Chile es un estado democrático que ha ratificado gran parte de los tratados y convenciones internacionales, los derechos humanos como eje para el desarrollo sostenible es aún una deuda pendiente que sólo ha tenido asomos tímidos y erráticos desde las políticas públicas, como veremos más adelante.

El desafío iniciado desde la recuperación de la democracia por reducir la pobreza extrema y hacer crecer económicamente al país ha sido una constante, sin embargo desde un enfoque fundamentalmente economicista y neoliberal. Como resultado de ello, vivimos en una inercia de consumo y endeudamiento que ha permitido invisibilizar los conflictos y tensiones sociales.

En efecto, por una parte Chile logró entrar en la OCDE y con ello tomar distancia simbólica de los países de la región. Pero la inclusión de nuestro país, lejos de situarlo dentro de esta élite del llamado desarrollo económico, ha puesto en evidencia las contradicciones del sistema. Es así que “Chile tiene el coeficiente Gini más alto entre los países de la OCDE, lo que significa la desigualdad más alta. Aproximadamente una de cada 5 personas es pobre en Chile, mientras el promedio de la OCDE es una de cada 10.

Además el 38% de los chilenos reporta que le es difícil vivir de sus ingresos actuales, un porcentaje muy por encima de la media de la OCDE de 24%. Relacionado con la alta tasa de pobreza y la distribución inequitativa del ingreso es el nivel de confianza en las demás personas; el 87% de los chilenos sospechan de la gente, significativamente por arriba del promedio de la OCDE de 41%”<sup>46</sup>.

En otras palabras, es posible señalar que se ha priorizado la implementación de un ambiente de orden y estabilidad social, bajo la premisa que es la única manera de acelerar la modernización económica y posicionar a Chile como país confiable para la inversión extranjera. Este esfuerzo desarrollado con éxito desde la recuperación de la democracia, ha tenido como consecuencia la disolución del movimiento social, la desmovilización de los actores sociales protagónicos y la fragmentación social.

Con la aceleración económica, Chile se sitúa como país moderno y próspero, que propicia el mejoramiento de las condiciones materiales vía la mercantilización de la sociedad, pero que a su vez pone de manifiesto la brecha de la desigualdad que va generando un proceso de segmentación espacial y social que se torna cada vez más evidente.

El creciente malestar social tuvo su expresión desde los jóvenes, los estudiantes. Las formas, discursos y la organización del movimiento estudiantil iniciado en 2006 dieron una lección ciudadana a la sociedad toda y en particular al sistema político

---

<sup>45</sup> Investigadora del PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación) Santiago - Chile.

<sup>46</sup> [www.oecd.org/els/social/indicators/SAG](http://www.oecd.org/els/social/indicators/SAG)

tradicional. La fuerza y la claridad de las demandas estudiantiles así como los nuevos liderazgos emergidos, han obligado (y lo siguen haciendo) a los dos últimos gobiernos a revisar las políticas educacionales relativas a acceso, calidad y equidad.

En efecto, una de las principales demandas del movimiento estudiantil es la necesidad de realizar una reforma constitucional que establezca la educación como un bien de interés público y el deber del Estado de garantizar a todos los chilenos el derecho a una enseñanza de calidad. Además, se insiste en la desmunicipalización de los establecimientos de enseñanza básica y media<sup>47</sup>, la reducción progresiva del financiamiento compartido hasta su eliminación y el congelamiento del número de colegios particulares subvencionados. También se pone énfasis en la creación de una nueva institucionalidad pública con una Agencia Nacional de Educación Pública como eje central, una reforma al Consejo Nacional de Educación, la gratuidad de la Tarjeta Nacional Estudiantil y se propone terminar con la PSU<sup>48</sup> como herramienta de acceso a la educación superior ya que favorecería la desigualdad.

Las medidas que propone el movimiento estudiantil son absolutamente coherentes con el diagnóstico que se ha hecho del sistema educativo chileno, incluso con los que han hecho organismos internacionales como la OCDE. Sin embargo, es improbable que desde el estado sean acogidas, por cuanto existen por una parte intereses económicos y políticos comprometidos en el actual sistema y por otra, ni el actual Gobierno ni el sistema político en general han generado una agenda para abordar la política educacional a largo plazo, de modo de cambiar la mirada sobre la educación desde un servicio a un derecho.

### **La Educación como derecho**

La Constitución de 1980, que se mantiene vigente hasta la fecha, señala que: *“la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho. Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación. Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación”*. En este mismo documento, en su artículo n° 11, se afirma que *“la libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna.”*

El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentran vigentes, en especial, el derecho a la educación y la libertad de enseñanza.

<sup>47</sup> En Chile el sistema de educación pública es administrado a nivel municipal, a través de Corporaciones Municipales de Educación.

<sup>48</sup> Prueba de Selección Universitaria que todos los estudiantes, al egresar de la enseñanza media deben rendir.

Se inspira además, en los principios de:

- Universalidad y educación permanente: La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.
- Calidad de la educación: Todos los alumnos, independientemente de sus condiciones y circunstancias, deben alcanzar los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.
- Equidad: Todos los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad.
- Autonomía: El sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos.
- Diversidad: Promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de los educandos.
- Responsabilidad: Todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda.
- Participación: Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso.
- Flexibilidad: El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales.
- Transparencia: La información del sistema educativo, incluyendo los ingresos, gastos y resultados académicos, debe estar a disposición de todos los ciudadanos.
- Integración: Se propone la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.
- Sustentabilidad: Fomento al respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales.
- Interculturalidad: El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

Cabe señalar, que tras la movilización social de 2006, conocida como la "Revolución pingüina"<sup>49</sup>, la LOCE<sup>50</sup> fue reemplazada en 2010 por la Ley General de Educación<sup>51</sup>. En ella se define a la educación como *“el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”*.

Pero la principal demanda del movimiento estudiantil ha sido el fortalecimiento del rol del Estado en educación, situación que más allá de algunas propuestas desarticuladas, no ha logrado hacer eco en la voluntad políticas de las autoridades y del

<sup>49</sup> Se la llama así por lo colores blanco y negro del uniforme escolar.

<sup>50</sup> Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza

<sup>51</sup> Ley General de Educación (n°20.370), publicada el 2 de julio de 2010.



sistema político en su conjunto. Es así por ejemplo, que el presidente Sebastián Piñera anuncia el llamado “Gran Acuerdo Nacional de la Educación” y el FE (Fondo por la Educación), de 4.000 millones de dólares, anuncia también la creación de la Subsecretaría de Educación y de la Superintendencia de Educación Superior (encargada de fiscalizar que las universidades no tengan fines de lucro) lo que abre un debate aún no resuelto sobre el lucro en el sistema educativo, la reducción de la tasa de interés del crédito con aval del estado para los estudiantes de educación superior del 5,6% al 2%, entre otras medidas.

Pero respecto a modificar el sistema educativo organizado actualmente en base a tres tipos de establecimientos (privados, subvencionados y municipales) por uno que fortalezca la educación pública, el Presidente Piñera afirmó que la estatización de la educación “constituye un grave error y daña profundamente tanto la calidad como la libertad de enseñanza”.

Para nadie es un misterio que la educación es uno de los mecanismos fundamentales de inclusión social de las personas, por tanto, como derecho humano básico, también es un medio que habilita a los sujetos para el ejercicio amplio de sus derechos. Esto, a nuestro juicio, no hace más que reafirmar la responsabilidad del Estado en la materia, como también con el conjunto de actores de la sociedad civil, especialmente de aquellos que se encuentran comprometidos con los derechos humanos y con los sectores más postergados de la población.

Durante varias décadas la política educativa chilena ha tenido como uno de sus grandes objetivos asegurar cobertura educativa a todos los niños y niñas, a lo cual con el pasar del tiempo le hemos agregado componentes diversos que apuntan a que esta cobertura esté acompañada de calidad y equidad en los aprendizajes.

Si bien se ha logrado cobertura casi total en la educación primaria, no es menos cierto que dicho logro tiende a opacarse y a generar una luz de alarma cuando se revisan las cifras relativas a las tasas de éxito oportuno y tasas de éxito total<sup>52</sup> según generación de estudiantes de enseñanza básica. En efecto, y de acuerdo a la comprensión conceptual relativa a las tasas de éxito oportuno y total, podemos señalar que si bien éstas han mejorado en las últimas generaciones, todavía resultan bastante deficientes. En el último período generacional, 1992-2002, sólo el 54% de niños y niñas logra egresar de la educación básica en el período de años correspondiente al ciclo, lo que aumenta a un 83,5% al considerar el período de 10 años de la cohorte establecida (ACHNU, 2006).

Por tanto, un 16,5% del total de la generación no logra el objetivo, surgiendo así un conjunto de preguntas a las cuales no encontramos respuestas precisas, ¿Cuántos de aquellos niños continúan sus estudios en la educación formal, pese a la sobre edad generacional?, ¿Cuántos abandonan los estudios y luego se reincorporan a sistemas alternativos?, ¿Cuántos finalmente desertan y no logran concluir el ciclo?

---

<sup>52</sup> El MINEDUC define como *tasa de éxito oportuno* al número total de estudiantes que egresa en los períodos de años correspondientes al nivel educacional, en relación a la matrícula inicial de primer año. Por su parte, la *tasa de éxito total* es el número total de estudiantes que egresa en el período definido para la cohorte en relación a la matrícula inicial del primer grado.

## **La Educación en y para los Derechos Humanos**

### Educación No-Formal

La EDH ha sido entendida como una oportunidad de formación para el ejercicio de derechos inalienables de quienes integran una sociedad y las responsabilidades y deberes que les cabe en relación a los demás. En esta formación de “sujetos de derechos” se integran los derechos individuales que se relaciona con la autonomía frente al poder del Estado y la participación en las decisiones públicas; pero, además, la EDH considera los derechos económicos, sociales y culturales que “responden a los valores de la igualdad, la solidaridad y la no-discriminación”<sup>53</sup>.

Vivimos un tiempo confuso, heterogéneo y cargado de complejidad y perplejidad. Vivimos la globalización. Ello nos ha traído una apertura al mundo y desde allí se ha hecho visible la heterogeneidad de grupos, intereses, características y expresiones. Ello también ha afectado a la organización social. En este sentido sería limitado intentar hablar sobre la educación en derechos humanos sin hacer mención a la transformación en las formas de representación y organización de la sociedad civil.

La sociedad civil vive un proceso de transición no sólo de forma, sino de contenido. Por una parte, los movimientos sociales clásicos han desaparecido o se han visto drásticamente disminuidos y han sido reemplazados por nuevas formas de organización social, ligadas a intereses temáticos específicos más que a amplias banderas de lucha ideológicas.

Es así como hemos protagonizado la proliferación de movimientos de consumidores, de mujeres, ambientalistas, jóvenes hip-hop, anarquistas, grupos antiglobalización, grupos gay, migrantes, nuevas ONG, en definitiva, nuevas formas de asociación centradas en el individuo y en la demanda de necesidades y derechos específicos.

La generación de nuevas redes y colectivos centrados en la defensa y promoción de los derechos asociados a grupos y temas específicos ha traído, con el nuevo siglo, un nuevo ámbito de trabajo en la promoción de los derechos humanos a partir de la realidad de algunos grupos que sufren discriminación por razones étnicas, de género, edad, discapacidad u opción sexual. Las experiencias y programas educativos, en este sentido, se han orientado a la tolerancia y la no discriminación.

Para graficar lo anterior, podemos decir que el movimiento de educación en y para los derechos humanos pasó de estar centrado en la generación de una conciencia crítica y en el impulso de acciones colectivas para hacer frente a las violaciones de los derechos humanos, a ser un instrumento que permita visibilizar y reivindicar derechos de grupos específicos, centrando su quehacer desde la educación ciudadana.

Es importante destacar las iniciativas desarrolladas por las organizaciones no gubernamentales en estos casi 20 años desde la recuperación de la democracia. La diversidad y riqueza de los procesos formativos, elaboración de materiales, acciones de promoción, entre otros, han permitido, aunque localmente y con bajo impacto en la agenda pública, mantener el tema en el imaginario colectivo.

---

<sup>53</sup> CEPAL, 2000, p. 304.

## Educación Formal

Con el debilitamiento de la ciudadanía y con la consiguiente fragmentación de la sociedad civil, la educación en derechos humanos pasa de ser constitutiva del movimiento social, al ámbito de la escuela. En este sentido, si bien en los programas de estudio se reconoce la educación en derechos humanos, esta sólo abarca dos niveles de enseñanza y no se han diseñado ni ejecutado campañas en las escuelas sobre el fomento, promoción y respeto a los mismos.

De acuerdo a las normas de libertad de enseñanza que establece la Constitución chilena, los establecimientos educacionales pueden libremente elegir los contenidos que enseñarán a sus alumnos. Sin embargo, el Ministerio de Educación fija estándares mínimos que todos los establecimientos educacionales deben respetar sin importar el origen de su funcionamiento. En este sentido, dentro de los principios orientadores de la Ley General de Educación, se reconoce a los derechos humanos como el marco en el cual se basa la educación en Chile, abarcando la base curricular de la educación parvularia, básica, media, técnica, diferencial y de adultos.

Hasta ahora, los derechos humanos se han desarrollado casi exclusivamente como principios orientadores de la educación, dentro de lo que se denomina objetivos fundamentales transversales<sup>54</sup> y de acuerdo a las propias evaluaciones del Ministerio de Educación, la implementación de los objetivos transversales ha sido compleja y depende del proyecto educativo de cada escuela.

Cabe señalar, por tanto, que los esfuerzos emprendidos hasta ahora no han logrado incidir en la cultura y gestión de la escuela, poniendo en evidencia la incapacidad de los centros por recuperar la historia reciente en tanto una oportunidad ética y pedagógica para la promoción de los derechos humanos y la memoria.

El casi nulo impacto de la reforma puede explicarse en parte porque “la coordinación estratégica de la reforma en manos del Ministerio de Educación estableció un modelo centrado en un discurso modernizador, en búsqueda de respuestas adecuadas al salto tecnológico y económico que el país vive, buscó consensos con sectores moderados y estableció como consigna clave los cambios en las relaciones a nivel de aula como condición *sine qua non* para mejorar la calidad de la educación.

Estos fines se han desarrollado paradójicamente excluyendo objetivos tan significativos como la construcción participativa de la reforma (especialmente en relación a los educadores y sus organizaciones), entender la reforma como una acción global que debía integrar estrategias que fuesen más allá de los muros de la escuela (educación de adultos, educación para la participación ciudadana, etc.), la necesidad de hacer de la reforma un referente de orientación crítica de la cultura, ejerciendo un liderazgo en la tarea de recuperar las libertades culturales y de crear una ciudadanía activa, asentada en los derechos humanos como fundamento de la democracia. De verdad, la reforma chilena se escolarizó, se distanció de la cultura, se hizo instrumental en relación a la transición a una nueva economía, pero abandonó sus exigencias en

---

<sup>54</sup> Sólo se desarrollan los derechos del niño en 5° y 6° año de enseñanza asociada a la asignatura de orientación.

relación a la “transición de época” que le exigía hacerse cargo de los cambios de paradigmas culturales y de pensamiento y se olvidó de sus responsabilidades en la consolidación de la democracia y en la reconciliación del país con la “doctrina” de los derechos humanos (Osorio, 1999).

En otras palabras, la potencialidad para la educación en derechos humanos que se abre a través de la incorporación de los Objetivos Fundamentales Transversales, queda limitada a la ausencia de canales de participación, debate y deliberación democrática y, por el contrario, se restringe a la expresión y decisión de algunos sectores quienes definen los lineamientos que centrarán la educación en Chile.

Estas tensiones, sumado a un sistema político que no considera el fortalecimiento de la sociedad civil y la apertura de espacios ciudadanos para la construcción de la agenda pública, han debilitado los esfuerzos por hacer “que los derechos humanos entren por la puerta ancha”.

### **La educación como un derecho humano**

Hasta ahora hemos visto que los derechos humanos están presentes en los documentos, orientaciones y leyes sobre educación. Si a ello le añadimos la firma y ratificación por parte del Estado de Chile de la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención de los Derechos del Niño podríamos decir, en términos generales, que nuestro país reconoce y considera entre sus prioridades, el cumplimiento del derecho a la educación.

Sin embargo, aún persisten situaciones que vulneran este derecho, especialmente en relación con la distribución del conocimiento y el acceso a una educación de calidad similar para todos sus habitantes. Además, la transformación del rol del Estado sobre materias educacionales está generando déficits que son evidentes. Sobre esta materia, “diversos organismos internacionales, incluyendo el Banco Mundial, han reconocido que la reducción de la responsabilidad del Estado como actor y regulador en esta área de política pública ha producido drásticas transformaciones, traducéndose en una falta de equidad en el sistema educativo y carencia de investigación que beneficie el desarrollo de los países, entre otras consecuencias”<sup>55</sup>.

Tradicionalmente se ha entendido el derecho a la educación como la responsabilidad del Estado en proveer a toda la población del acceso a un establecimiento educacional para cursar la enseñanza básica. Sin embargo y a la luz del contexto, esta definición se ha hecho absolutamente insuficiente, por cuanto los estudios e informes internacionales afirman que “quién no alcanza al menos 12 años de escolaridad (egresado de educación media), tiene muy pocas posibilidades de insertarse en el mercado laboral en empleos de calidad, que le impiden mantenerse fuera de la situación de pobreza. A su vez, los desertores tienen mayores probabilidades de entrar en dinámicas excluyentes y socialmente desintegradoras (cesantía, drogadicción, falta de participación, etc.). Finalmente, los desertores también empobrecen el capital cultural que luego transmiten a sus hijos, reproduciendo intergeneracionalmente la desigualdad

---

<sup>55</sup> En: Presentación Taller Internacional “Chile: Educación, ¿servicio público o mercancía? [www.asc-hsa.org/castellano/site/texto.php](http://www.asc-hsa.org/castellano/site/texto.php)

educativa.”<sup>56</sup> Pero aún entendiendo el derecho a la educación desde una mirada restringida, podríamos decir que nuestro país cumple estrechamente con el acceso universal en el nivel de enseñanza básica.

En efecto, el acceso universal a la educación básica está prácticamente garantizado ya que es relativamente similar para todos los quintiles de ingreso, lo que representa un 98,6% de la población urbana y rural (y un 96,2% sólo en la población rural) y existiendo una diferencia de 3,2% entre el quintil más rico y el más pobre<sup>57</sup>.

Sin embargo, en el caso de la educación preescolar y media la situación empeora. En la enseñanza media la cobertura alcanza el 90% (76,8% en el sector rural), pero para el quintil más pobre un 75,3% tiene acceso en tanto que en el quintil más rico llega al 97,2%, es decir, existe un 22% de distancia. Esta diferencia aumenta en la educación preescolar donde la cobertura alcanza solo al 32% (17,2% para el área rural) y del cual el quinto quintil duplica al primer quintil.

A pesar de los esfuerzos por ampliar el acceso de la educación, persiste un número no despreciable de niños y jóvenes que no asiste a ningún establecimiento educacional. Según un estudio de MIDEPLAN<sup>58</sup> (2006), en Chile existe un total de 174.733 adolescentes y jóvenes entre 14 y 19 años que no han concluido 4º medio<sup>59</sup> y no están asistiendo a un establecimiento escolar. Si a eso se agrega la población de 6 a 13 años que está al margen del sistema escolar, que corresponde a 22.554, se concluye que en Chile hay un poco más de 197.000 niños, niñas y jóvenes que no asisten a una institución educativa del sistema escolar y que no ha completado los 12 años de escolaridad.

Si consideramos además, que más del 70% de niños y jóvenes que no recibe educación básica declara algún tipo de discapacidad, podemos afirmar entonces que nuestro sistema no ha sido capaz de incorporar la diversidad como parte de la sociedad en su conjunto y por ende visibilizar su calidad de sujetos de derechos.

Por la conformación de nuestro sistema educacional, el estado tiene una gran responsabilidad en materia educacional, ya que la mayoría de la población escolar, alrededor de 3 millones 196 mil niños y niñas, asiste a establecimientos educacionales financiados con recursos del Estado, alcanzando la matrícula que asiste a establecimientos particular pagados sólo al 8,9% del total. Además, esta responsabilidad aumenta ya que casi el 100% de los niños y niñas del primer y segundo quintil de ingreso asisten a enseñanza básica y media en establecimientos con financiamiento público.

Ahora bien, en consideración a que el derecho a la educación<sup>60</sup> fue excluido del recurso de protección a diferencia del derecho a la libertad de enseñanza<sup>61</sup>, un grupo de diputados presentó un proyecto de ley (agosto 2009) de modo de “*incorporar el derecho a la educación dentro del catálogo de derechos susceptibles de ser reestablecidos*

<sup>56</sup> UNICEF, 2000; Castillo, 2003; Hein & Barrientos, 2004; Naciones Unidas, 2005.

<sup>57</sup> Todos los datos estadísticos referidos a cobertura y deserción escolar han sido extraídos del Informe Ejecutivo 2000: Situación de la Educación en Chile. Mideplan, Santiago, Chile, 2001.

<sup>58</sup> Ministerio de Planificación

<sup>59</sup> Último año de la enseñanza media.

<sup>60</sup> Artículo 19 N° 10 de la Constitución Política de la República

<sup>61</sup> Artículo 20

*mediante el recurso de protección, en el evento que sea conculcado por causa de actos u omisiones arbitrarios o ilegales, que produzcan su privación, perturbación o amenaza en su legítimo ejercicio*<sup>62</sup>. A la fecha, no se han reportado avances ni se le ha puesto urgencia.

### **La equidad en educación como derecho**

En los últimos años ha habido un crecimiento explosivo de escuelas particulares subvencionadas, especialmente con la posibilidad para los privados de contar con financiamiento compartido. Esto ha traído consecuencias graves, por cuanto ha contribuido a la segmentación y a la exclusión social. *“Se trata de un mecanismo que ha creado discriminaciones sociales al interior del sistema educativo, y que no muestra ninguna incidencia en el progreso de los aprendizajes*<sup>63</sup>”.

Junto a ello, la descentralización ha perjudicado la gratuidad de la enseñanza, porque con el *“traspaso de las funciones administrativas, financieras y curriculares desde el Ministerio de Educación a las municipalidades, corporaciones y fundaciones privadas, desencadenó un proceso privatizador que incrementó los aportes a colegios particulares subvencionados y redujo recursos a las escuelas fiscales municipalizadas. A inicios de los 80, una cuarta parte de los colegios era particular, en 1999 más del doble estaba en manos privadas, lo que afecta notoriamente la equidad en el acceso a la educación*”<sup>64</sup>.

Hasta ahora hemos analizado escuetamente el estado del cumplimiento del derecho a la educación (en su definición restringida) solo atendiendo a los niveles preescolar, básica y media, y a pesar de los déficit que se observan es justo reconocer los esfuerzos que se están realizando en materia de aumentar la cobertura escolar. Sin embargo, no podemos decir lo mismo de la educación superior.

Patricio Escobar, economista de la Universidad Católica de Chile, nos dice que “el balance es negativo. El golpe de Estado refundó al capitalismo en Chile, 50% de la educación es privada y surgió como una nueva propuesta radical al modelo educativo preexistente. El acceso social a la educación superior se convirtió en elitista, dado que la educación pública o privada cuesta mensualmente como mínimo 200 dólares. En consecuencia, 80% de los estudiantes de las universidades públicas son de altos ingresos y el restante 10% son jóvenes pobres, quienes sólo tienen acceso si son becados, pero con muy pocas oportunidades de éxito, dada la precaria preparación que traen consigo”<sup>65</sup>.

Por ello, podemos decir que el derecho a la educación, desde su concepción más básica, el acceso, es puesto en tela de juicio. En efecto, en Chile no existe la educación superior gratuita. Todas las universidades, públicas y privadas son pagadas y a precios inalcanzables para la mayoría de la población.

<sup>62</sup> Informe Intermedio de Organizaciones No Gubernamentales sobre el seguimiento de las observaciones finales del examen periódico universal al estado de Chile (A/HRC/12/10) 4 de junio de 2009.

<sup>63</sup> En: Educación pública de calidad y derecho a la educación.

[www.psregionbiobio.cl/educacion/educ1.htm](http://www.psregionbiobio.cl/educacion/educ1.htm)

<sup>64</sup> En: Hacia una educación equitativa y democrática.

<sup>65</sup> En: Saracho, Luis. Educación pública, ¿derecho o mercancía?

[www.unios.org.mx/as124/pags/educacionpublica](http://www.unios.org.mx/as124/pags/educacionpublica)

*La educación superior: el peor ejemplo*

Los Derechos Humanos aparecen siempre como un tema insoslayable y necesario, especialmente en espacios educativos donde las relaciones humanas que son características de estos procesos muchas veces limitan y tensionan el ejercicio de estos. Abordar el tema de los derechos humanos y la educación superior no es menos relevante debido al contexto y la proyección que se le imponen.

Esta situación tiene su base en *“la dictación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza en 1980 que posibilita la incorporación creciente de los privados a la gestión del sistema. De tal manera que subsiste un sector de universidades tradicionales (públicas o privadas con financiamiento público) agrupadas en el Consejo de Rectores que alcanza a 25 y otro sector de universidades e instituciones privadas (39 Universidades)”*<sup>66</sup>.

Lo anterior se repite en varios otros países de la región, como Brasil, Colombia, El Salvador y República Dominicana, donde la mitad o más de la matrícula de Educación Superior se imparte en instituciones privadas. La privatización de las universidades pone de relieve diversas tensiones que es importante hacer notar desde la perspectiva del derecho a la educación.

En primer lugar, nos enfrentamos a la transformación del sentido que para los estudiantes tiene participar de la vida universitaria. Hace 30 o más años, ser estudiante universitario implicaba un ejercicio ciudadano donde detrás de la formación como profesionales estaba la posibilidad de aportar al país con conocimientos y capacidades, es decir, existía un claro sentido ciudadano y social en la formación universitaria.

Observamos, sin embargo, que hoy se tiende cada vez más a la especialización profesional por sobre una formación académica en un sentido holístico y comprensivo. Es decir, se ha pasado de una formación donde al centro está el mejoramiento de una sociedad desde su análisis, comprensión y propuesta, a una educación centrada en contenidos específicos y muchas veces descontextualizados (especialmente en el caso de la formación docente).

En segundo lugar, el paso de la organización estudiantil como movimiento social a la exigencia por el cumplimiento de derechos individuales. En efecto, y especialmente durante el período de dictadura militar, la organización estudiantil universitaria fue un referente de resistencias y lucha contra la represión y la violación sistemática de los derechos humanos por los aparatos del Estado. En otras palabras, ser estudiante significaba mucho más que formarse en una carrera determinada, significaba además formar parte de un colectivo, de una comunidad, con ciertos fines y objetivos comunes y societales.

Hoy somos testigos de una pérdida de horizonte proyectivo y social entre los jóvenes. Las reivindicaciones responden a problemas coyunturales de financiamiento

---

<sup>66</sup> Informe de Desarrollo Humano, 2002. PNUD, Santiago, 2002.

que no logran permear a una cultura universitaria de defensa de los derechos humanos y específicamente del derecho a la educación pública y gratuita.

En tercer lugar, la privatización de las universidades exige un debate en torno a la calidad de la educación, o el derecho a la “buena” educación. Cuando las universidades son manejadas como empresas debido al fin de lucro que les da origen a las instituciones privadas, el rol de los estudiantes se diluye pasando a ser “clientes” a los cuales hay que mantener satisfechos o bien, el rol de “deudores” en caso de que estén utilizando algún crédito universitario. En este sentido, entonces, la exigencia académica tiende a disminuir de modo de evitar la deserción de los alumnos insatisfechos, o bien, la aprobación de los estudiantes está sujeta a criterios economicistas y no de rendimiento académico.

En cuarto lugar, la disminución de docentes que puedan desarrollar su vida académica e investigativa en la universidad. Así es como se observa la contratación parcial de docentes, apareciendo la figura de “profesores taxis”, que deben compartir su tiempo en diversas instituciones con lo cual su dedicación a la producción académica y la investigación se limita y surge el riesgo de una “repetición de clases” sin considerar el proceso de seguimiento y exigencia a los estudiantes que requiere una formación universitaria de calidad. Además, el no contar con un cuerpo docente estable va en desmedro de una identidad universitaria que la distinga en su misión y desarrollo de otras instituciones de educación superior.

### **Derecho a una “buena” educación para todos**

Estos son algunos de los desafíos a que apuntamos cuando hablamos del derecho a la educación en su acepción más amplia. En otras palabras, nos referimos por una parte al gran reto por lograr la cobertura universal de la enseñanza básica obligatoria y la alfabetización general de todos los miembros de la sociedad. Pero, sobre todo apuntamos especialmente al derecho a una “buena educación”, pertinente, formadora de ciudadanos, de sujetos críticos y que potencia todas las habilidades y capacidades cognitivas, sociales, emocionales, motrices y de toda índole.

En este sentido, los cálculos no son tan optimistas. Hoy somos testigos de una diferenciación de clases que se relaciona directamente con el tipo de enseñanza que reciben los niños y niñas. En otras palabras, los niños pobres viven en lugares pobres y reciben una educación pobre. Sobre este punto surgen entonces algunas preguntas como ¿Para qué sirve la educación? ¿Quién toma decisiones y de qué manera? ¿Qué posibilidades de movilidad social garantiza la escolaridad? Si se defiende la libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación, ¿cómo se asegura la calidad y equidad en el acceso y permanencia escolar?

En el sector municipal sólo 74 de cada 100 niños que ingresa a la Enseñanza básica logra completar sus estudios antes de transcurridos once años, demorando en promedio 9,9 años para completar el octavo grado. En la Enseñanza Media, 57 de cada 100 niños que ingresa logra completar sus estudios, demorando en promedio 5,9 años. Estos indicadores, se comparan desfavorablemente con el sector de educación particular subvencionado (76 de cada 100 tardando 9,6 años al nivel de Básica y 77 de cada 100 tardando 4,9 años al nivel de educación media) y presentan marcadas diferencias con el sector particular pagado (85 de cada 100 tardando 8,8 años y 89 de cada 100 tardando



4,4 años)<sup>67</sup>. Esto muestra la reducida eficiencia del sistema educativo subvencionado y del sector municipal en particular, considerando que estos podrían apuntar a lograr resultados similares a los obtenidos por el sector particular no subvencionado.

En síntesis, el mayor problema tanto en el acceso como en la calidad de la educación se relaciona directamente con las desigualdades presentes en el sistema. Ello se expresa en un menor rendimiento entre los sectores más pobres de la población; en las pruebas SIMCE y PSU, en el inequitativo acceso a centros educativos de calidad y a la falta de oportunidades para ingresar a la educación superior. Las desigualdades sociales existentes en nuestro país se traducen en graves desigualdades educativas.

Todos estos temas llevan al cuestionamiento sobre el sentido actual de la educación y suponen factores sociales y políticos sobre **qué enseñar** (currículo común a nivel nacional), **a quién enseñar** (principios de igualdad y equidad), **cómo enseñar** (estrategias educativas y participación de la comunidad escolar), y **cómo gastar e invertir** (administración eficiente de recursos, rendición de cuentas y responsabilidad por los resultados).

En resumen, para abordar el derecho a la educación en toda su complejidad, es necesario considerar las siguientes dimensiones: gasto público, tasa de analfabetismo, correlación entre los años de escolaridad básica y el nivel socioeconómico de los alumnos, métodos de enseñanza, número de días y horas efectivas de clases y currículo.

“la necesidad de adoptar un concepto definido acerca de las funciones y el fin de la educación en una sociedad democrática. Sin eso, ninguna seguridad puede tenerse de que responda algún día la enseñanza a las verdaderas exigencias nacionales. Porque subsistirá siempre el peligro de que se aplique a sus problemas un criterio errado; el peligro de que sus reformadores aislen el detalle e ignoren la indispensable perspectiva, o procedan al azar, o por simple imitación, o víctimas de entusiasmos momentáneos o argumentaciones sofisticadas e interesadas”<sup>68</sup>.

Ahora bien, respecto de la formación universitaria, es evidente que existe una falencia en cuanto a la incorporación de temas ciudadanos y la enseñanza de los derechos humanos, en tanto ámbitos que atraviesen la vida universitaria en todos sus ámbitos y específicamente desde la dimensión ética de la formación. Abordar esta dimensión supone favorecer la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos acerca de los derechos humanos. Además, implica la voluntad de generar una masa crítica entre docentes y estudiantes.

Sin embargo, embarcarse en un proceso de incorporación explícita de esta temática supone otorgarle poder a un tema que de suyo presenta tensiones al interior de muchas universidades por el carácter privado y elitista del cual veníamos hablando anteriormente.

Por ello, la definición de estrategias y formas de incorporación de los derechos humanos está sujeta a algunas condiciones previas relacionadas fundamentalmente con que quienes participen en su elaboración tengan, por una parte, experiencias en el tema de los derechos humanos o bien estar sensibilizados con él y, por otra, comprometerse a trabajar en el tema, abarcando todos los niveles y estamentos universitarios.

<sup>67</sup> <http://www.economiaynegocios.uahurtado.cl/pdf/publicaciones/inv125.pdf>

<sup>68</sup> Salas, Darío. El Problema Nacional. Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile. Ed. Universitaria, Santiago, 1967. p. 212.

Algunos desafíos a considerar para implementar iniciativas que favorezcan la incorporación de los derechos humanos en la Universidad son los siguientes:

- Sensibilización en la perspectiva de los derechos humanos de toda la comunidad universitaria y específicamente dirigida a las y los docentes formadores.
- Generación de espacios de intercambio permanente de experiencias y saberes respecto de la situación de los derechos humanos en las universidades.
- Incorporación del tema de los derechos humanos en las distintas instancias universitarias o de educación superior (currículum general, cátedra, cursos, seminarios, prácticas pedagógicas u otras actividades académicas relevantes).

Por todo lo anterior, resulta imprescindible iniciar un debate serio respecto de la situación de la Universidad en el continente, especialmente dentro de un contexto de globalización y de economías de mercado. En otras palabras, es un imperativo realizar este debate globalmente, de modo de favorecer la defensa por la educación pública, de calidad y gratuita en América Latina, poniendo en marcha la función crítica y progresista de la universidad, mediante el análisis del contexto y las tendencias económicas, políticas y culturales.

Finalmente, la educación, concebida como un proceso de creación cultural y un proceso de formación de relaciones sociales puede contribuir de manera sustantiva al desarrollo de una cultura democrática que se expresa en un modo de convivencia basado en el reconocimiento de los derechos y responsabilidades de los seres humanos para con el medio local, nacional, regional y mundial. Sólo basta la voluntad política y el fortalecimiento de la democracia.

### **Referencias bibliográficas**

- Magendzo, A. (1995), “Educación en la no-discriminación: una condición para la democracia”, en: Democracia, Pedagogía y Derechos Humanos, CEAAL, Red Latinoamericana de educación para la paz y los derechos humanos.
- Schmelkes, S. (2002) “Educación Intercultural”, Conferencia presentada en la inauguración del diplomado en Derecho y Cultura Indígena, Talplan, México, 28 septiembre.
- Hevia, R.; Hirmas, C. (2003) Las políticas educativas frente a la diversidad cultural: *Perspectivas de la educación intercultural*. Ponencia presentada al Seminario Internacional “Reformas curriculares en los 90 y construcción de ciudadanía”, en el panel “Educación en la no discriminación y formación ciudadana”. 27 de marzo, 2003. Cámara de Diputados, Santiago de Chile.
- Bretel, L. (1995) “Democracia, Ciudadanía y Educación”, en Democracia, Pedagogía y Derechos Humanos, CEAAL, Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos.
- CEPAL (2000), “Ciudadanía, igualdad y cohesión social”, cap. 14, en Equidad, Desarrollo y Ciudadanía.
- Schmelkes, S. (1995) Educación para los derechos humanos y la paz en el marco de una formación valoral. Estado del conocimiento y de la práctica en América Latina.
- Conde, S. (2006), La Educación en Derechos Humanos. Huellas del Camino

Andado. En: Memorias del Seminario Internacional “Educación en Derechos Humanos”. Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos México-Comisión Europea.

- Cullen, C. (1999), Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículo de formación ética y ciudadana, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Delors-Kommission, 1995, La educación encierra un tesoro, París: UNESCO.
- Osorio, J. (1999) “La educación de los derechos humanos en Chile durante los 90”. Revista IIDH, N° 29 (enero-junio 1999).
- ACHNU (2006). La Deserción Escolar en Chile ¿Prioridad en la agenda educativa?. En Foro Nacional Educación de Calidad para Todos. Santiago.
- Espinoza, O. (2007). Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process. En *Educational Research* (En Imprenta). London, England.

[www.oecd.org/els/social/indicators/SAG](http://www.oecd.org/els/social/indicators/SAG)

En Chile el sistema de educación pública es administrado a nivel municipal, a través de Corporaciones Municipales de Educación.

Prueba de Selección Universitaria que todos los estudiantes, al egresar de la enseñanza media deben rendir.

Se la llama así por lo colores blanco y negro del uniforme escolar.

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza

Ley General de Educación (n°20.370), publicada el 2 de julio de 2010.

El MINEDUC define como *tasa de éxito oportuno* al número total de estudiantes que egresa en los períodos de años correspondientes al nivel educacional, en relación a la matrícula inicial de primer año. Por su parte, la *tasa de éxito total* es el número total de estudiantes que egresa en el período definido para la cohorte en relación a la matrícula inicial del primer grado.

CEPAL, 2000. p. 304.

Sólo se desarrollan los derechos del niño en 5° y 6° año de enseñanza asociada a la asignatura de orientación.

En: Presentación Taller Internacional “Chile: Educación, ¿servicio público o mercancía? [www.asc-hsa.org/castellano/site/texto.php](http://www.asc-hsa.org/castellano/site/texto.php)

UNICEF, 2000; Castillo, 2003; Hein & Barrientos, 2004; Naciones Unidas, 2005.

Todos los datos estadísticos referidos a cobertura y deserción escolar han sido extraídos del Informe Ejecutivo 2000: Situación de la Educación en Chile. Mideplan, Santiago, Chile, 2001.

Ministerio de Planificación

Último año de la enseñanza media.

Artículo 19 N°10 de la Constitución Política de la República

Artículo 20

Informe Intermedio de Organizaciones No Gubernamentales sobre el seguimiento de las observaciones finales del examen periódico universal al estado de Chile (A/HRC/12/10) 4 de junio de 2009.

En: Educación pública de calidad y derecho a la educación. [www.psregionbiobio.cl/educacion/educ1.htm](http://www.psregionbiobio.cl/educacion/educ1.htm)

En: Hacia una educación equitativa y democrática.

[www.chilesustentable.net/html/documentos/word/EDUCACION.doc](http://www.chilesustentable.net/html/documentos/word/EDUCACION.doc)

En: Saracho, Luis. Educación pública, ¿derecho o mercancía?

[www.unios.org.mx/as124/pags/educacionpublica](http://www.unios.org.mx/as124/pags/educacionpublica)

Informe de Desarrollo Humano, 2002. PNUD, Santiago, 2002.

<http://www.economiaynegocios.uahurtado.cl/pdf/publicaciones/inv125.pdf>

Salas, Darío. El Problema Nacional. Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile. Ed. Universitaria, Santiago, 1967. p. 212.

## Guatemala: La educación en derechos humanos

Francisco Cabrera Romero<sup>69</sup>

### 1. Introducción

En Guatemala la educación en cualquiera de sus expresiones es escasa; mucho más escasa es la educación en derechos humanos.

Pero a pesar de tal circunstancia hay esfuerzos que vale la pena citar para hacer un análisis de la situación que el país presenta en esta materia.

En este artículo se hace un recuento del contexto de la educación, del marco formal establecido para la educación en derechos humanos y los principales esfuerzos que al respecto se conocen en el medio.

El artículo pretende más que valorar, describir el estado actual de la cuestión. Claro que incluye valoraciones, interpretaciones y afirmaciones que pueden no ser de aceptación común en el medio guatemalteco, pero que sobre todo ofrecen una lectura crítica de la educación y más adelante de la educación en derechos humanos.

¿Cómo se pueda hablar de educación en derechos humanos en un país en el que se violan sistemáticamente los derechos de grandes sectores de la población? ¿Acaso hay un contrasentido en esto? ¿Cómo se puede educar en y para los derechos humanos si éstos se niegan y se relativizan cotidianamente desde las esferas de poder real, más allá del poder oficial, desde los grupos que ejercen poder de verdad al margen y por encima de las esferas oficiales?

Estas preguntas quizá se respondan en este artículo, o quizá no. En todo caso, el propósito es nada más analizar el estado de la cuestión en el momento actual. Las conclusiones son responsabilidad de cada cual, de su propia deliberación, de su disponibilidad para dar por cierto cuanto se reporta en estas líneas o de su agudeza para investigar y cobrar nuevas perspectivas que discutan la presente.

En el ejercicio de pensar la educación como un derecho humano y la educación en derechos humanos como una cuestión clave para la vida y la dignidad, lo menos sano es quedarse con todo lo que un autor afirma, más bien se espera que esto no sea más que un punto de partida para el análisis y la búsqueda de interpretaciones más exactas que ayuden a comprender mejor la realidad y por lo tanto a tener mejor oportunidad de cambiar esa realidad.

Así se escribe este artículo, ojalá para contribuir con los esfuerzos de repensar cómo se hace la educación en derechos humanos.

---

<sup>69</sup> Educador, investigador y activista por los derechos humanos y el derecho a la educación.

## 2. El contexto

La población de Guatemala se calcula en 14.7 millones (INE.2011) de los cuales el 69.4% tiene menos de 30 años de edad. El país tiene una de las más altas tasas de natalidad en la región. En 2011 se calculó en 2.3%, lo que en 2010 implicó el nacimiento de 467 mil niñas y niños (UNICEF.2011).

La población es multiétnica. Se reconoce la existencia de cuatro pueblos nacionales bien identificados: ladino, maya, xinka y garífuna, además de colonias de una amplia lista de culturas del mundo que han formado colonias que residen permanentemente en el país, lo que hace que la diversidad se exprese en muy distintas maneras.

En el país se hablan de forma cotidiana 22 idiomas mayas, el xinka y el garífuna, además del castellano que es el idioma de uso nacional.

Guatemala es también país de paso para la migración que se dirige hacia los Estados Unidos, lo que hace que por distintos factores parte de esta población se quede en el país en condiciones de marginalidad y riesgo.

Guatemala es un país rico en diversidad biológica y cultural. Se le conoce por la importante proporción de población indígena que conserva su identidad cultural.

Entre 1960 y 1996 se vivió un conflicto armado que finalizó con la firma de los Acuerdos de Paz que recogen una agenda de nación donde se prevén cambios fundamentales para lograr gobernabilidad, equidad y condiciones de desarrollo económico, social y político.

### 2.1. Permanente negación de derechos

#### Pobreza, la negación más constante de derechos

La situación socioeconómica del país está determinada por una historia de exclusión social y concentración de la riqueza que sigue teniendo efectos sobre la vida de los millones de habitantes del país.

El Instituto Nacional de Estadística –INE- señala los niveles de pobreza del país en los siguientes términos:

**Tabla 1. Niveles de pobreza por hogar**

Dominio de Estudio

Estructura	Número de Hogares	Indicador
No Pobreza	206,774	26
Pobreza	246,309	31
Pobreza Extrema	337,755	43
Total	790,838	100

Fuente: INE Directorio de Hogares MFP 2008-2009

Solo una cuarta parte de los hogares está fuera de los niveles de pobreza que incluso colocan en la escala más baja al porcentaje mayor.

**Tabla 2. Pertenencia étnica por nivel de pobreza**

Dominio de Estudio

Estructura	Total	Indígenas	Indicador	No Indígenas	Indicador
No Pobreza	888,918	492,771	16	396,147	29
Pobreza	1,358,072	910,723	30	447,349	33
Pobreza Extrema	2,208,820	1,677,953	54	530,867	39
TOTALES	4,455,810	3,081,447	100	1,374,363	100

Fuente: INE Directorio de Hogares MFP 2008-2009

La tabla anterior muestra los contrastes que se producen en términos de la situación de pobreza entre indígenas y no indígenas. Los niveles más bajos están más relacionados con los indígenas.

Más de la mitad de los hogares indígenas están en situación de extrema pobreza y solo 16% en no pobreza. Aunque no se pueden establecer divisiones categóricas respecto a la situación de todos los indígenas, es claro que su situación es estructuralmente más vulnerable y que sus condiciones de vida son más difíciles.

Del mismo modo, la situación de las mujeres es desventajosa frente a los hombres. La tabla siguiente muestra cómo las mujeres que viven en el área rural y que tienen menos escolaridad están más afectadas por la pobreza y la extrema pobreza.

**Tabla 3. Pobreza de hogares por área, escolaridad y género**

Estructura	Área		Alfabetismo		Género	
	Urbano	Rural	Jefe Alfabeto (a)	Jefe Analfabeto (a)	Jefe Masculino	Jefe Femenino
No Pobreza	50,427	156,347	142,187	64,585	160,217	46,557
Pobreza	42,820	203,489	150,010	96,298	203,514	42,795
Pobreza Extrema	86,212	251,543	139,886	197,866	284,436	53,319
Pobreza General	129,032	455,032	289,896	294,164	487,950	96,114
TOTAL	179,459	611,379	432,083	358,749	648,167	142,671

Fuente: INE Directorio de Hogares MFP 2008-2009

De acuerdo con datos de Fondo de Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF-, en Guatemala la desnutrición infantil alcanza al 49% de la niñez. Un informe UNICEF reveló que Guatemala es el país con la tasa más alta de desnutrición crónica en Latinoamérica y el sexto a nivel mundial.

Por otra parte, se calcula que el 60% de la población económicamente activa está subempleada (INE). Durante el año 2011, unos 300 mil menores de edad de entre 10 a 15 años se encontraban trabajando en los sectores formal e informal (CERIGUA).

La distribución del ingreso sigue siendo muy desigual, con el 10% de la población corresponde más del 40% del consumo total.

## 2.2. Un sistema educativo que reproduce la inequidad

### El sistema educativo

Guatemala tiene un sistema educativo que a pesar de los esfuerzos realizados, especialmente en los últimos años, sigue atendiendo a una limitada población. Sin embargo, cada vez más la educación ha formado parte de la agenda nacional y diversos sectores organizados así como los padres y madres de familia tienen más interés por lo que sucede con el sistema educativo y con la entidad a cargo de su dirección, que es el Ministerio de Educación.

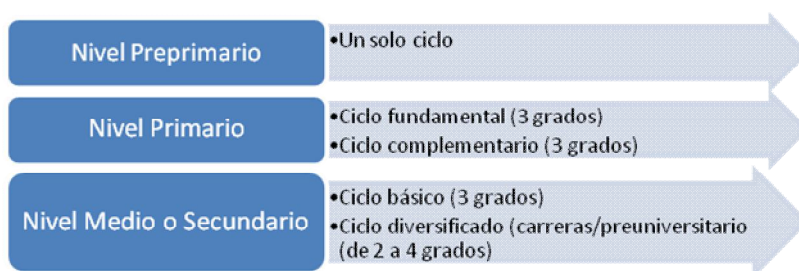
Este interés trae como consecuencia una mayor presión hacia la educación y en especial una mayor acción ciudadana de demanda por mejoras significativas. Lo que fuerza al Ministerio de Educación a ser más efectivo y al Estado a buscar una mayor asignación de fondos.

### Estructura del sistema educativo

El sistema está estructurado por niveles y ciclos. De acuerdo con la Ley Nacional de Educación, el sistema educativo se conforma por los subsistemas “Escolar” y “Extraescolar”.

El primero es el más extendido y sobre el cual se basan las acciones gubernamentales. El segundo es sumamente marginal y muy pequeño a pesar de una amplia población a la que podría atender con modalidades flexibles.

El subsistema escolar está formado por tres niveles y éstos se dividen en ciclos, de la siguiente manera:



En el segundo ciclo del nivel medio existen carreras técnicas y humanísticas en una gran cantidad de especialidades que superan las doscientas, pero principalmente son variaciones o especialidades de carreras como: magisterio, secretariado, perito y bachillerato.

Por mandato constitucional la educación superior es autónoma y su gobierno no depende de ningún ministerio de Estado. La universidad estatal ejerce su propio gobierno a través de un consejo superior, mientras que en el sector privado las universidades conforman el Consejo de Educación Privada Superior –CEPS- que

coordina al sector, aunque cada universidad es independiente para la toma de decisiones.

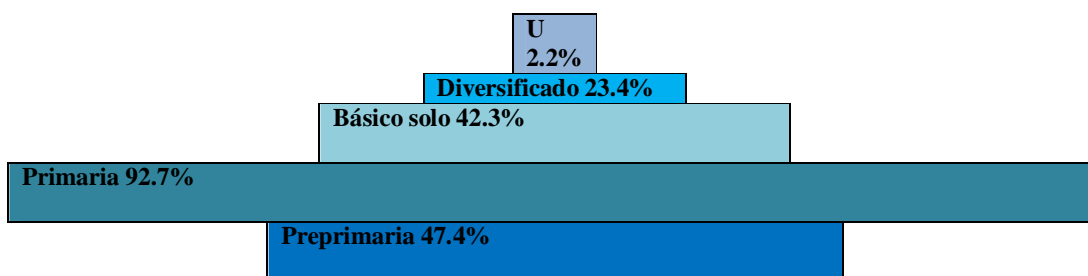
De la misma forma, la alfabetización no es competencia del Ministerio de Educación sino de una entidad independiente aunque articulada con el sistema educativo. Se trata del Comité Nacional de Alfabetización –CONALFA- cuyo máximo órgano es un comité que está integrado por representantes gubernamentales como de los sectores privado y sindical. CONALFA se ocupa exclusivamente de las funciones de alfabetización y pos alfabetización.

### **Acceso, permanencia y equidad:**

El sistema educativo se ha caracterizado por constituirse en una pirámide que en la medida que se asciende también se reduce la cantidad de población estudiantil, de manera que son muy pocos los que pueden alcanzar los niveles más altos.

Las tasas de escolaridad neta estimadas para 2011 indican:

**Figura 1. Tasas netas de cobertura del sistema educativo formal. 2011**



Lo que muestra que una importante proporción de estudiantes no consiguen llegar a la secundaria y menos aun a la universidad.

### **La inequidad particular hacia los indígenas:**

Dada la estructura económica y social de Guatemala, el sistema educativo también refleja la exclusión que se marca principalmente por estrato social, por etnia y por género. Al respecto, el documento de la Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa –CNPRE<sup>70</sup>-, coloca las dimensiones estadísticas de la situación, de ahí se toman los siguientes datos.

<sup>70</sup> CNPRE. Observatorio de la educación de pueblos indígenas, con énfasis en la situación de la mujer. Informe número cuatro. 2011.



**Tabla 4. Porcentajes de indígenas dentro de cada nivel y ciclo educativo  
Nivel nacional. 2003 - 2009**

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Preprimaria	32,60%	32,10%	31,50%	30,30%	29,60%	28,85%	30.7%
Primaria niños/niñas	34,90%	34,90%	35,80%	36,10%	36,50%	36,66%	37.8%
Primaria adultos	14,20%	11,50%	13,20%	12,30%	11,90%	21,82%	20.4%
Básico	16,70%	17,50%	18,70%	19,90%	20,60%	22,01%	23.5%
Diversificado	12,40%	18,50%	12,90%	13,10%	12,90%	13,15%	13.7%

Fuente. CNPRE. Observatorio de la educación indígena con énfasis en la situación de la mujer.  
Con datos del: Anuario Estadístico. Ministerio de Educación de 2003 a 2008 e información de la Diplan.

Otro aspecto clave es la participación de docentes indígena dentro del sistema educativo. Apenas el 23% de docentes pertenece a uno de los pueblos indígenas del país, aspecto de trascendental importancia para un país con alta presencia de población indígena. Llamam la atención hallazgos como el hecho que en el ciclo diversificado la presencia de docentes indígenas sea de solo el 9.6%, lo que en realidad es la conclusión de una cadena descendente que se puede resumir así:

- Preprimaria: 22.7%
- Primaria: 28.8%
- Primaria adultos: 14.5%
- Básico: 17.3%
- Diversificado: 9.6%

### **La oferta universitaria**

Si bien no existen publicaciones sobre estadísticas oficiales respecto a la cobertura que ofrecen las universidades, se sabe que el acceso a éstas es todavía más limitado.

A diferencia de otros países, la educación superior está fuera del ámbito gubernamental y representa una esfera independiente de la administración del Ministerio de Educación. Las universidades, por mandato constitucional, gozan de autonomía.

Por el mismo mandato constitucional, Guatemala solo puede tener una universidad pública (Universidad de San Carlos de Guatemala, una de las primeras en ser creadas en el continente).

Las universidades privadas de Guatemala son aprobadas por un consejo específico formado por las doce ya existentes, Consejo de Enseñanza Privada Superior (CEPS).

Un reportaje de Prensa Libre (18 de marzo de 2012) reporta que la tasa de cobertura de la educación universitaria es del 2.24% y distribuye la matrícula universitaria de la siguiente manera:

**Tabla 6. Matrícula universitaria. 2011**

#	Universidades	Número de estudiantes
1.	Universidad de San Carlos	153,112
2.	Universidad Mariano Gálvez	60,096
3.	Universidad Galileo	31,800
4.	Universidad Rafael Landívar	29,000
5.	Universidad Rural de Guatemala	16,000
6.	Universidad Panamericana	13,967
7.	Universidad Mesoamericana	4,218
8.	Universidad Francisco Marroquín	2,600
9.	Universidad del Istmo	1,800
10.	Universidad Del Valle de Guatemala	600
11.	Universidad de Occidente	453
12.	Universidad San Pablo de Guatemala	174
13.	Universidad Internaciones	110
	<b>Total</b>	<b>313,930</b>

Fuente: Prensa Libre, 18 de marzo de 2012.

\*Al momento de formular este documento no se encontró el dato de estudiantes de la Universidad Da Vinci.

La oferta universitaria está, al igual que el sistema educativo formal, concentrado en las áreas urbanas y especialmente en las ciudades principales del país, que desde luego reportan mayor población académicamente calificada para acceder a estudios superiores.

El Relator Especial de Naciones Unidas para la Educación, Vernor Muñoz, visitó el país en misión oficial en 2009 y constató los problemas estructurales del sistema educativo de Guatemala. Sentenció que la baja inversión pública (en torno al 2% del PIB), la discriminación hacia los Pueblos Indígenas y la privatización de la educación secundaria, eran problemas graves que colocan a Guatemala en una situación muy difícil para superar los profundos problemas que no permiten contar con una educación más general y de mejor calidad. En su reporte dio cuenta de una larga serie de problemas que atañen a la administración pública y que mantienen a la educación como un derecho que es negado para grandes sectores de la población.

### 3. Educación el derechos humanos

La educación en derechos humanos ha tenido poco desarrollo. A pesar que existen mandatos del más alto nivel en la legislación nacional así como instituciones con una responsabilidad expresa relativa a la materia, es poco lo que se conoce sobre los derechos humanos y menos sobre la educación en derechos humanos.

#### 3.1. Aproximación al estado de la cuestión:

No existen muchos esfuerzos por documentar el conocimiento de los derechos humanos ni sobre los procesos de formación que se están llevando a cabo.

Pero a manera de ilustración se puede citar el siguiente caso que se trata del conocimiento que sobre derechos humanos tienen funcionarios del Ministerio de Educación delegados en sedes departamentales. Cabe citar que el Ministerio de Educación es cabalmente una de las instituciones mandadas a enseñar los derechos humanos.

En este caso se trata de un estudio exploratorio realizado como línea de base para una acción de formación en derechos humanos realizada como parte del Proyecto de Apoyo a la Calidad Educativa –PACE- llevado a cabo por la Cooperación Alemana –GIZ- en colaboración con el Ministerio de Educación.

El estudio fue desarrollado con una muestra aleatoria y estratificada de funcionarios de las direcciones departamentales de educación, equivalente al 20% del personal de cuatro direcciones departamentales, para un total de 91 personas incluidas en la muestra.

Se trata de personal con distintos roles dentro de la administración del sistema educativo. Se establecieron cuatro estratos:

- Estrato I: Autoridades
- Estrato II: Jefes de unidades
- Estrato III: Técnicos y administrativos
- Estrato IV: Coordinadores técnico-administrativos y supervisores (personal con funciones de supervisión escolar)

Entre los resultados más relevantes del estudio se pueden citar:

- » La mayor parte del personal de las direcciones departamentales tiene un grado académico de licenciatura (57%), y que una proporción mayor (75%) posee algún título de educación superior, aspecto relevante si se considera que no para todos los puestos se requiere un grado universitario.
- » La mayor parte de las definiciones ofrecidas por las y los entrevistadas han sido muy vagas, es posible que alguna vez hayan escuchado mencionar el “Derecho a la educación”, pero muy pocos han logrado formular una definición sencilla. En la mayor parte de los casos a la solicitud de “Defina qué es el Derecho a la educación”, los entrevistados han optado por referir algunas características asociadas con el Derecho, y muy pocos han ofrecido la definición solicitada.
- » Las principales características mencionadas son las siguientes:
  - Derecho humano, cultural, social y lingüísticamente pertinente.
  - Obligatoriedad, sin discriminación y gratuita.
- » Cuando se solicitó que se nombraran algunos acuerdos, convenios y pactos internacionales, se obtuvo sólo el 46% de las respuestas probables; y sólo el 17% corresponde a respuestas correctas, lo que significa que existe un generalizado desconocimiento en materia de compromisos internacionales que como funcionarios de una entidad pública responsable de la materia, deberían conocer.

Entre los que fueron correctamente mencionados se destacan, en su orden:

- Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (solamente nombrado como Convenio 169).

- Los Derechos de la niñez (en referencia a la Convención de los Derechos de la Niñez).
- » Sólo marginalmente se han mencionado la Declaración universal de los derechos humanos y los Compromisos de Dakar sobre educación para todos.
- » Uno de los aspectos importantes es que se reconoce que existe una inequidad que perjudica a las mujeres en el plano de la educación. Una amplia mayoría de las respuestas (78%) afirmó correctamente la existencia de esta inequidad. Cuando se preguntó sobre las principales inequidades que existen en materia de género, las respuestas principalmente identificaron:
  - Se da una preferencia hacia los hombres, que se expresa en que se priorice su estudio ante el de las mujeres.
  - Se limitan las oportunidades de las mujeres.

Lo que esto muestra es un muy limitado dominio de los derechos humanos por parte de funcionarios responsables del sistema educativo. Representa un reto para el país que funcionarios que tienen a su cargo procesos clave, como la educación, adquieran dominio y conciencia de la importancia de actuar de manera coherente con los derechos fundamentales de la población.

### 3.2. Mandato legal:

La Constitución Política de la República, ley interna más importante del país, deja establecido un mandato respecto a la enseñanza de los derechos humanos.

“Artículo 72. Se declaran de interés nacional la educación, la instrucción, formación social y la enseñanza sistemática de la Constitución de la República y de los derechos humanos”.

La Constitución fue promulgada en el año 1985 y ha sufrido enmiendas en una ocasión (1993), pero las acciones para formar en derechos humanos de manera sistemática dentro del sistema de educación formal, no se dan si no hasta el año 2002 cuando, en el marco de la reforma educativa, se inicia la formulación de nuevos currículos oficiales para los diferentes niveles del sistema educativo nacional.

Adicionalmente, la Constitución deja establecido en su artículo 46, la supremacía del derecho internacional en materia de derechos humanos. Se cita el texto constitucional:

**“Artículo 46.- Preeminencia del Derecho Internacional.** Se establece el principio general de que en materia de derechos humanos, los tratados y convenciones aceptados y ratificados por Guatemala, tienen preeminencia sobre el derecho interno”.

Lo que tiene implicaciones relevantes para la educación en derechos humanos en la medida que sea incluida en tratados internacionales.

### 3.3. Avances en el sistema de educación formal:

El sistema educativo ha tenido algunos avances de carácter formal, mas no han sido tan relevantes en la práctica.

El Currículo Nacional Base (CNB)<sup>71</sup> recoge el mandato constitucional expresándolo de la siguiente manera:

#### Objetivos de la reforma educativa:

Infundir el respeto y la práctica de los derechos humanos, la solidaridad, la vida en democracia y cultura de paz, el uso responsable de la libertad y el cumplimiento de las obligaciones, superando los intereses individuales en la búsqueda del bien común.

#### Fines del nuevo currículo:

La formación para la participación y el ejercicio democrático, la cultura de paz, el respeto y la defensa de la democracia, el estado de derecho y los Derechos Humanos.

#### Competencias marco:

Promueve y practica los valores en general, la democracia, la cultura de paz y el respeto a los Derechos Humanos Universales y los específicos de los Pueblos y grupos sociales guatemaltecos y del mundo.

Ejes de la reforma educativa: Eje vida en democracia y cultura de paz

Ejes del currículo: Eje Vida ciudadana, incluye expresamente la educación en derechos humanos.

#### Competencias del área Medio social y natural:

Participa en la construcción de una cultura de paz y de una cultura democrática acorde a su contexto social, cultural y natural, promoviendo la práctica de valores, de los Derechos Humanos y de los derechos específicos de los pueblos y grupos de Guatemala y del mundo.

Criterios para la evaluación de las competencias de área  
Respeto y valoración de los principios de los Derechos Humanos.

#### Competencias del área Formación ciudadana:

Participa propositiva y responsablemente en la toma de decisiones y ejecución de acciones en su entorno inmediato basado en la solidaridad, la justicia, la verdad, la equidad, el respeto a los derechos humanos y la convivencia pacífica.

Establece relaciones con sus semejantes en busca de la unidad y la organización social sin discriminación, en un ambiente de cultura democrática, equitativa, de respeto a los Derechos Humanos identificándose como ciudadano (a) y reconociendo sus derechos y obligaciones.

#### En qué consiste el área:

El Área de Formación Ciudadana integra dimensiones orientadas a fortalecer la participación individual y grupal para el fortalecimiento de la democracia y la

<sup>71</sup> Los CNBs son los diseños curriculares creados a partir de la reforma educativa y que se han puesto en marcha desde 2002 cuando se oficializó el que corresponde al nivel primario (básica). En años posteriores se han puesto en marcha los de otros niveles educativos.

cultura de paz. Está orientada a propiciar la ciudadanía plena, específicamente en lo que concierne a una cultura de respeto y al ejercicio de los derechos humanos, la comunicación y el manejo pacífico de los conflictos, el liderazgo y la cultura de paz.

#### Apuntes metodológicos

##### Actividades que se sugieren

Planear conversatorios con personas idóneas para los temas de historia de la comunidad o localidad, derechos humanos, instituciones y organizaciones sociales.

Cabe mencionar que aún a la fecha, los nuevos currículos nacionales se implementan de forma limitada y con dificultad, lo que hace muy probable que los aspectos referidos a los derechos humanos no estén siendo abordados, dado que no son prioritarios dentro de la estructura curricular.

Lo que esto significa es que a pesar de estar incluido en los documentos oficiales correspondientes, es muy poco probable que la educación en derechos humanos se esté realizando dentro del sistema educativo nacional.

Más recientemente la Comisión Presidencial de Derechos Humanos – COPRECEH- formuló una política nacional de muy escasa difusión, en la cual se refiere el componente de educación en derechos humanos, en los siguientes términos:

#### **Política Nacional de Derechos Humanos 2005-2015**

*“La educación en Derechos Humanos se orientará en los siguientes lineamientos políticos:*

- 1) Inclusión de la dimensión de derechos humanos en todos los niveles del sistema de educación nacional formal.*
- 2) Regionalización de la educación en derechos humanos de acuerdo al contexto lingüístico, étnico y cultural.*
- 3) Incidencia en la población por medio de la educación no formal para la construcción de una cultura de convivencia pacífica y de solidaridad.*
- 4) Difusión de programas en materia de derechos humanos, a través de comunicación masiva.*
- 5) Coordinación con sujetos o instituciones vinculados con la protección, investigación, comunicación y educación en derechos humanos”.*

Por su parte la institución del **Procurador de los Derechos Humanos –PDH-** desarrolla esfuerzos permanentes, aunque limitados. Sus principales aportes han sido dirigidos a docentes en servicio y a estudiantes de diferentes niveles educativos.

La PDH cuenta con un departamento de educación que se enfoca en la educación en derechos humanos.

#### **4. Esfuerzos desde la sociedad civil:**

Dentro de las organizaciones de la sociedad civil existen diversas iniciativas que incluyen o se relacionan con la educación en derechos humanos, generalmente con un énfasis particular en determinados derechos específicos entre los cuales los más

comunes son los derechos de la mujer y la equidad de género, los derechos de los pueblos indígenas, la juventud y la niñez.

Entre las entidades de mayor reconocimiento en el medio, que realizan esfuerzos en la dirección indicada se pueden mencionar las siguientes:

- Consejo de Educación Popular de América Latina –CEAAL-
- Proyecto de Desarrollo Santiago –PRODESSA-
- Centro de Investigación y Educación Popular –CIEP-
- La Institución Teresiana y la Fundación Pedro Poveda
- Servicios Jurídicos y Sociales –SERJUS-
- Unión Nacional de Mujeres de Guatemala –UNAMG-
- Grupo de Apoyo Mutuo –GAM-
- Centro Internacional de Investigaciones en Derechos Humano –CIIDH-
- Instituto Internacional de Aprendizaje para la Reconciliación Social -IIARS-
- Organización Tierra Viva
- Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado –ODHAG-
- Fundación Rigoberta Menchú Tum –FRMT-
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO-

Y otras que tienen sobre todo esfuerzos locales o regionalizados en determinadas áreas del país. También se pueden contar esfuerzos específicos de entidades internacionales con presencia en el país, entre ellas:

- Cooperación Alemana –GIZ- a través del Programa de Apoyo a la Calidad Educativa –PACE-
- UNESCO
- UNICEF
- UNFPA
- ActionAid
- Fundación Pestalozzi
- Fundación Del Valle
- Educación sin Fronteras
- Diakonia

Y otras que también contribuyen implementando proyectos de manera directa o a través del apoyo a entidades no gubernamentales del país.

## **5. A manera de conclusión**

No obstante los esfuerzos realizados y los discretos avances que el país ha reportado en materia de respeto a los derechos humanos, especialmente a partir de la firma de la paz (1996); la educación en derechos humanos sigue siendo muy escasa. Aún no se puede afirmar que se esté desarrollando dentro del sistema educativo a pesar que se han dado progresos teóricos al respecto.

La mayor parte de la población no conoce el espíritu ni los elementos claves sobre los derechos humanos, y no hay esfuerzos consistentes por avanzar hacia una cultura de derechos, más bien, prevalece la intención de determinados grupos

hegemónicos de tergiversar el concepto de los derechos humanos y relacionar derechos humanos con impunidad, de manera que los efectos en la población desinformada son muy negativos haciendo que prevalezca una interpretación equivocada e indeseable respecto a los derechos humanos.

A pesar que la realidad del país requiere de una mayor humanización de las relaciones entre personas, grupos y culturas; es aún muy poco lo que se hace para lograr este objetivo. Guatemala viene de una cultura de conflicto que se ha extendido hasta los días presentes, de modo que se hace más urgente fortalecer los esfuerzos nacionales por orientar las instituciones y a la comunidad en general hacia una cultura de paz mediante la educación en derechos humanos.

### Referencias bibliográficas

- Argueta, Bienvenido. El nacimiento del racismo en el discurso pedagógico. Guatemala. 2010.
- Cabrera Romero, Francisco y Consejo de Educación de Adultos de América Latina –CEAAL-. Queda poco Tiempo para Cumplir. Monitoreo Regional del Avance de los Objetivos de Educación para Todos hacia 2015 en Centroamérica, República Dominicana y Haití. 2011.
- Comisión Consultiva para la Reforma Educativa. Diseño de Reforma Educativa. Guatemala. 1998.
- Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa –CNPRE-. Observatorio de Educación de los Pueblos Indígenas, con énfasis en la situación de la mujer. Guatemala. 2009.
- Congreso de la República de Guatemala. Constitución Política de la República. 1985.
- Comité Nacional de Alfabetización –CONALFA-. Anuario Estadístico. Guatemala. 2011.
- El Periódico. Varias ediciones. [www.elperiodico.com.gt](http://www.elperiodico.com.gt)
- Ministerio de Educación. Anuario Estadístico 2010. Guatemala.
- Muñoz, Vernor. Relator Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación. Informe Preliminar de Misión Oficial a Guatemala. 2009.
- Prensa Libre. Varias ediciones. [www.prensalibre.com](http://www.prensalibre.com)
- Secretaría Ejecutiva del Servicio Cívico, Instituto Nacional de Estadística –INE- y Consejo Nacional de la Juventud –CONJUVE-. Encuesta Nacional de Juventud. Guatemala. 2011.



## **La educación formal y no formal en derechos humanos en México**

Greta Papadimitriou Cámara<sup>72</sup>

### **Presentación**

La inclusión de los derechos humanos en los currículos en los diferentes niveles educativos desde el ámbito formal y como política pública necesaria para la segurabilidad de la ciudadanía desde el ámbito no formal; implica una revisión de los mismos en, al menos, las siguientes dimensiones: histórica, política, legal, valoral, pedagógica y, la más urgente, socioafectiva.

Desde esta mirada, se parte del entendido que la educación en derechos humanos, como política pública, tiene como finalidad garantizar el pleno ejercicio de los mismos dentro y fuera de los espacios escolares. “Los derechos humanos, al igual que la democracia, están altamente valorados porque permiten instrumentar la dignidad y la convivencia humana a partir de una concepción de naturaleza humana, movimientos y luchas sociales de diversas generaciones, determinados valores, normas y reglas precisas, pactos y acuerdos específicos” (Papadimitriou y Romo, 2008: 21).

Se presenta un resumen de la evolución de la educación en derechos humanos en México a partir de estados del conocimiento, ensayos y publicaciones, así como de la revisión de algunos programas oficiales. Durante el desarrollo del mismo se puntualizan desafíos en México –extensivos hacia América Latina- para que la educación en derechos humanos se constituya en una política pública que garantice la segurabilidad de quienes habitan y transitan en el país.

### **El contexto común y el desafío político necesario para convivir pacíficamente**

La necesidad permanente de liberación, de reconocimiento de grupos, de emancipación, de justicia, desarrollo social y de búsqueda de una redistribución de la riqueza son factores precursores que impulsan la educación en derechos humanos en América Latina y en México. (Papadimitriou y Romo, 2004)

Las propuestas educativas en derechos humanos pasan por un profundo proceso de solidaridad y de búsqueda de identidad. En América Latina las violencias estructural, cultural y directa, son promovidas y ejercidas por el Estado; por lo tanto, la educación en derechos humanos está íntimamente vinculada a la defensa y promoción de éstos y a la construcción de ciudadanía para la democracia.

A finales de la década de los setenta y principios de los años ochenta, la educación popular en ámbitos no formales es el antecedente directo de la educación en derechos humanos, con el trabajo de organizaciones de la sociedad civil que promueven la defensa de los derechos humanos –tanto en su dimensión legal como política- a través de metodologías participativas y críticas.

---

<sup>72</sup> Maestra en Investigación Educativa, Colectivo de Educación para la Paz, A.C. Aguascaliente – México.

La educación en derechos humanos en contextos latinoamericanos tiene su origen en contextos extremadamente violentos. La colonia dejó un continente destrozado, dividido y profundamente empobrecido. Las guerras de independencia pronto se transformaron en guerras internas y permanentes, favorecidas y promovidas por la política Norteamericana, que incursiona en el continente en plena guerra fría, fortaleciendo el avance del capitalismo, institucionalizando la violencia estructural.

Después de la segunda guerra mundial, Estados Unidos participó en la instalación de las dictaduras en el continente Americano. Para fines de los años ochenta, la mayoría de ellas se habían transformado en formas menos evidentes de control social.

Sin duda, las dictaduras latinoamericanas han dejado tras de sí una enorme secuela de violaciones a los derechos humanos. Los crímenes de Estado se entremezclan con la violencia familiar, la violencia hacia las mujeres y con la presión por desindigenizar la cultura (Papadimitriou y Romo, 2004).

Las concepciones para el estudio de las violencias sociales, han derivado en búsquedas alternativas de paz para la sobrevivencia y para la constante reestructuración del pacto social en donde los derechos humanos no pueden pasarse por alto.

A diferencia de Europa, en donde la academia –principalmente a través de la Escuela Nueva y de la Escuela de Frankfurt- hace suya la lucha por la paz y los derechos humanos; en América Latina los defensores, educadores e investigadores para la paz y los derechos humanos vienen de movimientos católicos liberadores -Teología de la Liberación-. Esto imprime características exclusivamente latinoamericanas en la educación en derechos humanos: la espiritualidad y la religiosidad; elementos profundamente populares que definen a la educación en derechos humanos con una orientación de clase, integradora, alejada de las élites académicas, con objetivos permanentes y sustentados en un modelo problematizador, crítico e integrador.

La educación para los derechos humanos en América Latina cuestiona profundamente la colonización y los cacicazgos, la inmovilidad de la sociedad, los esquemas de producción de sentido alienantes, el patriarcado y el capitalismo.

En México, con una dictadura de partido que se rompe hasta el fin de siglo y en donde la academia está muy lejos de movimientos de educación popular, la dimensión política de la educación en derechos humanos queda –peligrosamente- implícita en la dimensión valoral de los derechos humanos. Quizás esta reducción sea una variable que ha afectado al nivel de impacto en la construcción social de una cultura de paz y de derechos humanos en el país.

### **Revisión del estado del conocimiento de la educación en derechos humanos en México**

- **El desafío de la integralidad**

En el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., (COMIE) existe el área de Educación, derechos sociales y equidad, dentro de la cual se ubica el campo de Educación, valores y derechos humanos. Maggi, Hirsch, Tapia y Yurén (2003:938)

señalan que: *“En la última década la investigación en este campo se inscribe en un proceso nacional de ciudadanización e institucionalización de la promoción y defensa de los principios establecidos por la Declaración Universal de Derechos Humanos, lo cual se refleja en la creación de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), el IFE y los nuevos programas de educación cívica del nivel básico. Sin embargo, la investigación sigue centrada en el carácter “escolar” y del aula y no se examinan la lucha y las prácticas sociales, que se desarrollan fuera de la escuela en defensa de los derechos humanos”.*

El estado del conocimiento consultado, no da cuenta del momento en el que se incorpora el subcampo de derechos humanos dentro del campo de educación valoral, sin embargo, se puede deducir que, al menos tiene dos décadas, y que Bonifacio Barba, Pablo Latapí, Sylvia Schmelkes, Teresa Yurén, tuvieron mucho que ver en el posicionamiento de éste en el campo de la educación valoral. La aceptación de este subcampo, responde como ya se citó con anterioridad, a la institucionalización del tema y a su incorporación en la Reforma Educativa de 1992.

La dimensión valoral de los derechos humanos no puede prescindir de la dimensión política, lo que le da un carácter clandestino o *incomodo* (Maggi et al, 2003:936) haciendo referencia a Bertely (2002:3) *el carácter de “incómodo” que se le da a los temas incluidos en el área Educación, cultura y sociedad del COMIE, entre los que se ubica la formación en valores. La incomodidad de nuestros temas, a juicio de una de nuestras compañeras, “se explicaba en parte por los retos implicados en la construcción de un mundo menos etnocéntrico, más respetuoso de la diversidad asociada al género, las lenguas, las culturas, los grupos de edad y las múltiples formas de vida y, paralelamente, más implicado en la promoción de los principios éticos, los derechos humanos y los valores universales a través de la escuela.” Así, los campos temáticos de nuestra área, “al asumir su incomodidad e implicarse políticamente en los mundos subjetivos que estudian, procuran incrementar el impacto no sólo académico, sino también ético y político de nuestras indagaciones”.*

De igual manera, dentro del COMIE existe la dificultad para abordar transversalmente temáticas necesarias para reducir los niveles de violencias sociales y de vulnerabilidad respecto a la seguridad humana en contextos micro y macrosociales. Quienes se especializan en derechos humanos, generalmente lo hacen sin ninguna perspectiva de género y fuera de un contexto político; como si quienes investigan o educan sobre, en y para la democracia, la multiculturalidad, la interculturalidad o para la equidad de género, nada tuvieran que ver con el tema de los derechos humanos.

En la misma estructura del documento citado, las y los autores colocan a los derechos humanos como un eje temático y no como un eje transversal, como si éstos no tuvieran que ver con el desarrollo moral o con la educación cívica.

Sylvia Schmelkes (1997) ya lo ha hecho notar, el mismo Pablo Latapí Sarre (2003), la diversidad de nombres con los que se trabaja la educación en y para los derechos humanos, lo que hace más difícil tener un estado del conocimiento completo e integral, pues la educación en derechos humanos no sólo encaja en el campo de Educación, valores y derechos humanos; sino también en otros campos como el de género o el del ambiente.

Este divorcio entre conceptos clave que conforman la integralidad de los derechos humanos, repercute en la concepción de derechos humanos que prevalece en México. El multicitado libro de Bonifacio Barba (1997) *Educación para los Derechos Humanos* forma parte de un conjunto de productos promovidos por la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C., (AMNU) con el propósito de sistematizar la propuesta de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (EPDH) que la AMNU y la Universidad Autónoma de Aguascalientes venían desarrollando desde 1988 con María de los Ángeles Alba.

La rigurosidad del trabajo realizado por Bonifacio Barba, amplió sus fronteras con la promoción de Pablo Latapí Sarre para que lo editara Fondo de Cultura Económica, a pesar de que no respondía a la totalidad de enfoques que se venían trabajando desde el programa de EPDH. De acuerdo con el equipo autor del estado del conocimiento del COMIE (Maggi et al, 2003) la publicación es un referente obligado, sin embargo, con el paso del tiempo, se hace más evidente su mirada restringida, bajo el parámetro de la perspectiva de género, por su visión androcéntrica e insuficiente al centrar la educación en valores y derechos humanos en el desarrollo del juicio moral: *“El reto de la formación valoral no sólo se refiere al cultivo del juicio moral, sino que la eticidad requiere de su articulación con la dimensión sociopolítica y cultural, empezando desde una nueva escuela, un nuevo currículum transversal y una comunicación más estrecha con la familia y la comunidad, aprovechando y haciendo efectivo lo que ya señala el artículo 7º de la Ley General de Educación. Esto es deseable para hacer de la educación valoral una parte integral de la formación de los mexicanos y enfrentar de mejor manera la poderosa influencia de los medios de comunicación y las contradicciones sociales del mundo en que vivimos. Así, los estudiantes y la sociedad en general podrán adoptar posiciones firmes basadas en principios sobre la vida, la libertad, los derechos humanos, el medio ambiente, el género, las diferencias y la dignidad de las personas”*. (Maggi et al, 2003: 939-940)

La integralidad de los derechos humanos, casi siempre referida a los derechos civiles y políticos, así como a los sociales, económicos, culturales y ambientales; implica también la inclusión de la diversidad para construir sociedades en donde tengan cabida cuantos *yo* y *otros* sean posibles, para la construcción de uno o varios *nosotros* de una riqueza y diversidad cultural que no derive en fragmentaciones y manifestaciones violentas (Papadimitriou y Romo, 2004).

La desarticulación entre investigadores y educadores o activistas de derechos humanos es evidente. La mayoría de las investigaciones relacionadas con el campo de la educación en derechos humanos son abstractas o aisladas de quienes trabajan en el diseño e implementación de metodologías para el ejercicio de los derechos humanos en los diversos espacios de socialización: *“Si bien se ha avanzado mucho en acercar la filosofía, la antropología, la ciencia política, la sociología y, especialmente, la psicología a la problemática educativa en el campo de la educación valoral, es claro que todavía hace falta un trabajo fino de conceptualización que permita orientar, de mejor manera, las políticas y las prácticas educativas y hacer análisis más precisos de los conceptos y discursos. Pareciera, pues, que lo que más falta hace es una forma de investigación que no rehuya la crudeza de nuestra realidad como país periférico caracterizado por relaciones autoritarias y por una profunda falta de equidad en muchos aspectos. En otras palabras, si bien los trabajos sobre cuestiones abstractas son indispensables y han mostrado su valor, se requieren nuevos esfuerzos para*

*construir las mediaciones teóricas que ayuden a aterrizar las ideas en políticas y prácticas educativas contextualizadas” (Maggi et al, 2003:966).*

Abordar la temática de los derechos humanos sin revisar el tema frente a las diversas relaciones asimétricas de poder en lo estructural y en lo cultural, implica cerrar los ojos ante una violencia directa -que extiende cada vez más su manto- hacia las mujeres en todos los ámbitos, públicos y privados.

Separar la educación en y para los derechos humanos de procesos de pacificación y noviolencia, es una postura que atenta contra la integralidad y multidimensionalidad de los derechos humanos. “No basta con que los valores existan, éstos deben ser traducidos en principios o acuerdos políticos, y para que pueda exigirse su cumplimiento tienen que concretarse en normas jurídicas. El razonamiento también puede ser a la inversa: las normas jurídicas deben ser legítimas y para ello requieren el consenso político y el sustento en valores” (Papadimtriou y Romo, 2008:22)

De la misma manera sucede con los derechos humanos, como parte de un sistema valoral, legal y político; además, para su pedagogización, los derechos humanos pasan por procesos de traducción a competencias para equilibrar los poderes entre las personas, desarrollar la autonomía y la toma de decisiones, construir consensos y superar la tolerancia para convivir solidaria y pacíficamente.

Urge ampliar y construir referentes que respondan al desafío de la integralidad en la educación en derechos humanos, que supere los supuestos del juicio moral como fundamento pilar de una educación que requiere más de procesos socioafectivos. En conversación reciente con Silvia Conde, quien como investigadora y educadora está en constante búsqueda de procesos formativos para la construcción de tejido social, coincide plenamente con quienes trabajan en la deconstrucción de la vulnerabilidad humana para poder aspirar a procesos de segurabilidad a través de metodologías socioafectivas.

### **La dimensión pedagógica de los derechos humanos**

- **Desafío de la evaluación y sistematización de experiencias exitosas**

Sylvia Schmelkes (1997) hace una revisión de más de 100 obras latinoamericanas en las que analiza las razones por las que es necesaria una educación en derechos humanos, sus objetivos, sus fundamentos y propuestas metodológicas. Desde entonces -hace doce años-; advierte que no se han evaluado ni los programas ni las propuestas metodológicas de intervención.

La Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C. (AMNU), fue la primera organización mexicana en integrar una propuesta explícita de educación en derechos humanos, con la colaboración de la Universidad Autónoma de Aguascalientes; ambas, desde 1988, primero como proyecto y más tarde como programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, han trabajado ininterrumpidamente.

El proyecto de investigación consistió en el diseño y aplicación de una metodología educativa para introducir a los derechos humanos en el aula de educación básica, en el nivel de primaria. La AMNU también impulsó la propuesta en Torreón con la Asociación Educación, Paz y Derechos Humanos, desde el nivel de educación

secundaria; y en el propio Distrito Federal, trabajando en el nivel preescolar. Latapí Sarre (2003) analiza esta propuesta como una de las nueve principales propuestas en educación valoral que se ofertan a nivel nacional después de la Reforma Educativa de 1992.

Las aportaciones de este movimiento son:

- Los Derechos Humanos se conciben como principios a los que corresponden valores universales.
- Se estructura un esquema didáctico de 6 derechos fundamentales: igualdad y diferencia, solidaridad, justicia y participación, libertad y autonomía, información y expresión y, vida y bienestar social.
- Se integran las esferas pública y privada, mediante el análisis del impacto de cada uno de los derechos en distintos niveles de convivencia social –familia, comunidad, país y mundo-.
- Se integran los contenidos curriculares oficiales con los seis derechos en preescolar y primaria, a través del diseño de experiencias y de mapas curriculares vinculatorios.
- Se identifican e integran cuatro capacidades a desarrollar para que los derechos humanos formen parte de la vida cotidiana: ejercicio y equilibrio del poder, autonomía y toma de decisiones, diálogo y construcción de consensos y, transitar de la tolerancia, a la convivencia solidaria.
- Se integra un enfoque de educación valoral, siguiendo las recomendaciones y revisiones de Sylvia Schmelkes, que incluye distintas maneras de abordar la educación para la paz y los derechos humanos: prescriptivo, clarificativo, dialógico-reflexivo, vivencial y acción directa.

Ambas instituciones fueron pioneras en este ámbito e impulsaron otros proyectos y programas, como es el caso de la Universidad Iberoamericana de León, la misma Comisión Nacional de Derechos Humanos y algunas Comisiones estatales que, exploraron esta propuesta y la asumieron en acciones concretas, como la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal –al menos en la administración de Emilio Álvarez Icaza de 2003 a 2009- que asumió a la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, como enfoque pedagógico transversal a toda su estrategia educativa.

A la par de estas instituciones, otras asociaciones civiles -como la Academia Mexicana de Derechos Humanos- han promovido la educación en derechos humanos y han dado seguimiento a los procesos de institucionalización de la misma. El Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC) desde Jalisco, también ha sido un impulsor desde la educación popular de la educación en derechos humanos que podría sumarse a este proceso de sistematización y evaluación de experiencias exitosas.

No se ha llevado ningún proceso de evaluación y sistematización de estas experiencias para enriquecer las propuestas oficiales, que generalmente están centralizadas y que acuden a expertos y expertas en el tema que radican en la capital del país.

A esta sistematización de experiencias bajo un mismo enfoque para mejorar la incidencia en el ámbito formal y no formal de la educación en derechos humanos tendrían que sumarse la pedagogización de las mismas situaciones de vulnerabilidad y violaciones a derechos humanos que se abordan desde organizaciones civiles que

promueven la defensa de los derechos humanos, como Servicio Paz y Justicia – México, Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez, Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, o las mismas Comisiones de derechos humanos en todo el país.

Es necesario que desde las especificidades de abordaje de los derechos humanos, se construya una propuesta integradora para hacerlos vigentes en todas sus dimensiones y para todas las personas, dentro y fuera de las escuelas para incidir con mayor fuerza en los programas oficiales.

### **La institucionalización de la educación en derechos humanos en México**

- **Desafío del impacto en la cultura en y para los derechos humanos**

#### **La última década del siglo XX**

Con toda certeza, desde los pueblos originarios hasta los movimientos independentistas y revolucionarios en el país, los derechos humanos han sido una palanca de lucha y de transformación, así lo confirman varios autores e investigadores en este campo -Latapí, Conde, Quintero y Wences, Álvarez, Beltrán y Bertussi-; de hecho, “*la materia referente a los derechos humanos ha estado considerada en la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, desde 1917*” (Bertussi, 2003:1042).

Los movimientos sociales, tanto de actores ancestrales, como los pueblos indígenas y las mujeres; así como de nuevos actores sociales definidos por sus preferencias sexuales; en medio de fraudes electorales que seguían perpetuando el poderío de un partido de estado; entre otros muchos movimientos de exigencia de las organizaciones no gubernamentales; exhibían un México desconocido para muchos y muchas por la sistemática ausencia de la libertad de expresión y la desaparición permanente de periodistas y defensores de derechos humanos que llamó la atención de organizaciones internacionales como *Human Rights Watch* y *Aministía Internacional*.

Aunado a lo anterior, el interés del gobierno salinista (1988-1994) por incorporar a México en el Tratado de Libre Comercio, inicia el proceso de institucionalización de los derechos humanos con la creación de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) y el Instituto Federal Electoral (IFE) en 1990, instituciones que recibieron el mandato para realizar actividades educativas tanto en el ámbito educativo formal y no formal.

Silvia Conde, después de un repaso histórico a partir de la posguerra en México, también señala que, además de conservar su “carácter laico y democrático (...) los derechos humanos han estado siempre presentes en el discurso educativo oficial”, y coincide: “pero es en el sexenio salinista cuando se articulan un conjunto de contingencias políticas, económicas y culturales tanto en el plano nacional como en el internacional que ofrece una coyuntura importante para fortalecer los procesos de educación en derechos humanos” (Conde en SRE, 2006: 20-21)

La CNDH, desde la Secretaría Técnica, a cargo de Miguel Sarre, al igual que otras Comisiones estatales, retoma la experiencia del Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de la AMNU y de la UAA, quienes acompañaron el proceso de formación de sus equipos de trabajo de educación en derechos humanos. El

IFE con Silvia Conde a cargo, elabora una propuesta de educación cívica por competencias, la cual, posteriormente, serviría de referente para la propuesta de Formación Cívica y Ética desde la Secretaría de Educación Pública, a partir del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992)*.

Así mismo, el artículo 3° constitucional se modifica y se introduce el concepto derecho a la educación. También impacta en la Ley Federa de Educación (1973) que ahora se denomina Ley General de Educación (1993) en la que se explicitan el conocimiento y respeto de los derechos humanos –en su artículo 7°-.

El Acuerdo impacta de manera directa en la pedagogía de los derechos humanos, ya que de manera oficial se establece el desarrollo de competencias, más allá de la educación tradicional, con implicaciones en reformas en libros de texto; sin embargo, si se echa un vistazo retroactivo, se puede corroborar que las reformas con el nuevo enfoque de educación cívica, quedan plasmadas en el papel, tanto en las leyes y acuerdos, como en los programas y los libros de texto, pero no impactan en la organización escolar ni en la del aula, mucho menos en las relaciones entre las y los diversos actores escolares; ya que no se hace una reforma profunda a las normales, instituciones que forman a docentes, ni en los programas de actualización docente.

Ante todas estas reformas y propuestas de educación formal acompañadas de la instalación de organismos públicos autónomos como la CNDH y el IFE, la inconformidad de grupos ambientalistas y de grupos indígenas ante la fuerza que adquiere el libre mercado se recrudece y en 1994 sorprende al país el levantamiento zapatista y se hace visible la guerra de baja intensidad que sufren principalmente la población indígena y marginada en varias regiones del país.

Las organizaciones no gubernamentales se fortalecen y durante esta década tienen un papel mucho más protagónico en la institucionalización de los derechos humanos desde distintas esferas públicas.

Sin embargo, las violencias estructural y cultural se recrudecen y la pobreza continúa en expansión, así como la violencia hacia las mujeres.

### **La primera década del siglo XXI**

El siglo XXI arranca con la tan deseada alternancia en el poder en México. Este cambio, aunque restringido, crea expectativas distintas y el país se convierte en un espacio propicio para, desde sus instituciones, promover los derechos humanos.

En el 2001 se publica la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres, otro organismo público descentralizado, que viene a completar el trabajo en la defensa y promoción de los derechos humanos, desde la lucha y perspectiva de las propias mujeres.

En este periodo, y de manera tardía, México inicia el proceso de incorporación en todos los niveles de gobierno lo que desde 1993 se establecía como una obligación de los estados parte, en la Conferencia Mundial de los Derechos Humanos.



Se lleva a cabo La Conferencia Regional sobre la Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe, realizada en la Ciudad de México en 2001, organizada por la UNESCO, la Oficina de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y el Gobierno de México, para analizar hasta dónde se ha respondido al Decenio de la Educación en los Derechos Humanos y para elaborar una lista de recomendaciones en la materia para la región.

Lilian Álvarez (en SRE, 2006: 5) señala que el gobierno de Fox Quezada (2000-2006) creía que la educación en derechos humanos tenía que fortalecerse y se instaló una Comisión intergubernamental en materia de derechos humanos encabezada por la Secretaría de Gobernación. “De ahí surgió, en colaboración con la sociedad civil, el Programa Nacional de Derechos Humanos, el cual compromete a todas las secretarías de estado a realizar acciones concretas en favor del avance de la cultura de los derechos humanos”, después de un diagnóstico a cargo del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

También por iniciativa del Ejecutivo se crea el Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) Para Lilian Álvarez (2006:6), asesora de la SEP, el mayor logro es que se incluyen contenidos en todos los niveles educativos, en los planes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en los de media superior y normal; también se introdujeron contenidos de derechos humanos en la educación de adultos y en la educación no formal de jóvenes. La propia Secretaría hizo un inventario de las acciones que en todo el país se desarrollaban desde los estados.

En este punto cabe preguntar qué tanto las actividades que se reportan se realizan y cuántas se quedan en el papel. El mismo Programa, como la mayoría de los Programas que se crean en este campo, carece de estrategias metodológicas para su implementación y de partida presupuestal; y, aunque sigue los lineamientos del Decenio, poco responden a las necesidades de las y los distintos actores escolares y sociales.

En el 2008 se publica el Programa Nacional de Derechos Humanos 2008-2012, considerando el Programa anterior y lo establecido en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena (1993), tanto en su Declaración como en el Programa de Acción.

El 9 de junio de 2011 el Ejecutivo firma el Decreto de Reforma Constitucional en materia de derechos humanos, elevándolos a rango constitucional. Este hecho coloca a México dentro de un alto estándar en relación con el derecho internacional.

Sin embargo, la paradoja existe, y paralelamente a estos procesos de institucionalización de los derechos humanos, las violencias también se institucionalizan en México: los feminicidios, la violencia familiar, sobre todo en el último sexenio, con el 2007 como punto de partida, la guerra contra el narcotráfico como política de estado que coloca a México en una situación tan *sui generis* como la de Colombia como referente inmediato.

Las violencias se institucionalizan así como los medios para comprenderlas, para reducirlas y/o eliminarlas. El Programa Nacional de Derechos Humanos también ha

derivado en acciones concretas a niveles municipal, estatal y federal para prevenir el delito y para atender las distintas violencias sociales.

La Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (CONAVIM) de la Secretaría de Gobernación de México con Incide Social A.C., realizó seis diagnósticos en zonas metropolitanas –Ciudad Juárez, Tijuana, Jalisco, Aguascalientes, Tapachula y Mérida- y en algunos municipios a través del Programa Subsidios para la Seguridad en los Municipios (Subsemun). Los principales focos rojos que comparten los municipios, ya sean factores precursores, detonadores o de riesgo son la segregación social, el aumento de la pobreza alimentaria, la violencia hacia las mujeres, el aumento de situaciones de riesgo para la niñez y las juventudes, la explotación infantil, la violencia familiar, entre otros aspectos.

En México la pirámide educativa no tiene nada que ver con la pirámide demográfica, el bono demográfico implica un desafío central para la atención de las y los jóvenes.

“El Consejo Nacional de Población (Conapo) señala que 1 de cada 5 mexicanos es joven y se estima que en las siguientes tres décadas, (...) en México, habrá una menor proporción de la población económicamente dependiente, es decir, menores de 15 años, mientras que la población en edades productivas alcanzará su máximo histórico. Esta combinación de las condiciones demográficas más propicias para el desarrollo constituye el *bono demográfico*, que brindará la oportunidad irreplicable de invertir en capital humano para enfrentar los retos del desarrollo y hacer frente al envejecimiento demográfico” (Guerra en Papadimitriou, 2009: 142).

En el ámbito educativo, se han realizado diagnósticos situacionales, tanto por Subsemun en educación básica y media superior, como dentro del Programa Construye T, para detectar las situaciones de riesgo que viven las y los jóvenes en lo personal, escolar, familiar y comunitario. Construye T (SEMS,2012) ha permitido en cinco años realizar proyectos juveniles y escolares para construir ambientes de aprecio y cuidado que reduzcan las situaciones de riesgo que afectan de manera directa o indirecta la deserción escolar y para construir espacios escolares, familiares y comunitarios mucho más seguros.

Sin embargo, el desafío de aterrizar lo escrito en la vida cotidiana de las escuelas y las aulas, las comunidades y las familias, está en camino; existen buenas intenciones, un marco legal armonizado y programas que están funcionando desde distintas secretarías de estado por el trabajo en conjunto que involucra al servicio público, a la sociedad civil y a otros sectores locales, nacionales e internacionales.

Tanto las organizaciones civiles como los distintos niveles de gobierno y de la federación, no sólo de la capital, sino de todo el país, tendrán que tender las redes para construir en equipo una o varias propuestas de pacificación que puedan concretarse y traducirse en relaciones familiares, escolares y comunitarias menos violentas y más respetuosas y cuidadosas.

## **De la vulnerabilidad a la segurabilidad humana**

- **Desafío de una cultura basada en los derechos humanos y la noviolencia**

La convivencia pacífica es el principal desafío en esta segunda década del siglo XXI. Las recomendaciones de la UNESCO de 1974 ya lo hacían notar desde la

perspectiva de la cooperación internacional que debe traducirse en el parámetro de todas las relaciones: personales, familiares, escolares, comunitarias y entre los pueblos o naciones.

El derecho a la educación, además de garantizar la asistencia y la permanencia en la escuela básica obligatoria, así como contar con recursos humanos y materiales adecuados para el aprendizaje de las matemáticas y el español; deberá garantizar el logro de aprendizajes significativos para la vida, pero no la vida a secas, sino para la vida pacífica y libre de todo tipo de violencias.

El derecho a aprender a vivir y a convivir con dignidad y en ejercicio y vigencia de todos los derechos, implica hacer de la convivencia un fin en sí mismo, y no un medio para mejorar el rendimiento académico.

El derecho a la educación tiene que ampliar su espectro, pues no es suficiente la cobertura básica; los problemas de violencia dentro de las familias y en las comunidades se intensifican por la falta de atención y de oportunidades a las y los jóvenes, que, como ya se señaló anteriormente, se recrudecerá mucho más con el bono demográfico, que puede convertirse más que en una oportunidad, en un obstáculo y un detonador de distintas violencias en distintos ámbitos.

México, como muchos otros países latinoamericanos, vive un rezago educativo cada vez más profundo, “A medida que aumenta el grado educativo el déficit a superar es mayor. Al terminar la educación secundaria, la mayoría de los alumnos no está alcanzando los propósitos educativos planteados en el currículo nacional. Se puede decir que este es el tamaño de la deuda que el Sistema Educativo Mexicano (sem) tiene con sus alumnos de educación básica. Atenderla debe ser tarea que involucre la participación de la escuela, de los padres y los alumnos mismos”. (INEE, 2009: 97)

Existe también un rezago económico y de políticas sociales adecuadas que permitan disminuir las enormes brechas que conducen, irremediablemente, a la segregación social, que infunden miedo y temor, además de pobreza y hambre.

El ámbito socioafectivo de las principales instituciones responsables de la socialización tiene que colocarse en un primer plano, ya son muchos siglos en los que se ha centrado la socialización en nociones y deberes, que no han sido suficientes para construir convivencias basadas en el cuidado propio y mutuo.

El aprendizaje o los aprendizajes significativos reproducen esquemas patriarcales y de libre mercado, que promueven la desigualdad y la segregación de determinados grupos sociales.

Las escuelas son un espacio central para deconstruir esquemas violentos de vida, para ello se tiene que construir una política pública que permita colocar el aprendizaje de los derechos humanos como una parte vital para que las niñas, niños y jóvenes tengan oportunidad de conocer y convivir en contextos libres de violencia.

Las escuelas no pueden estar ajenas a los contextos de violencia que les envuelven, no sólo por la situación geográfica o externa, sino porque a ellas asisten niños, niñas y jóvenes que se han involucrado en grupos organizados para el crimen y el narcotráfico o

existen comunidades en donde quienes les enseñan o quienes les cuidan también forman parte de este capital social perverso. Silvia Conde afirma que “la niñez y la *juventud* deben ser etapas de la vida caracterizadas por el amor, la protección, las experiencias de aprendizaje, el juego y la creatividad. Sin embargo, existen condiciones, circunstancias y comportamientos que rompen la armonía necesaria para la sana convivencia, la integridad física y emocional del alumnado, su bienestar y el proceso educativo. Es el caso de la violencia en la escuela y en la familia, el abuso de drogas, la indisciplina, la violencia sexual y de género, el crimen organizado o la inseguridad pública. Todos estos problemas son complejos, multicausales y, por lo tanto, no se pueden resolver con acciones sencillas que sólo ataquen alguna de sus causas” (Conde, 2012: 125).

La preparación para la vida en los contextos violentos actuales tiene que ofrecer un grupo de competencias a desarrollar que le permitan a cada persona que pasa por las aulas o, fuera de ellas, por cualquier intervención educativa. Los derechos humanos y la vida con dignidad implican grandes dosis de aprecio y de apoderamiento, para poder tomar decisiones, para reconocer y aceptar la diversidad, interactuar con lo propio y con lo ajeno y construir mayores grados de acuerdo para hacer de la cooperación un medio de transformación de los conflictos.

La educación para el conflicto permite aprender a detectar necesidades individuales y colectivas, permite afrontar las tensiones entre derechos para la toma de decisiones, promover la reconciliación y el perdón en tiempos donde la violencia ya se ha cobrado, y se sigue cobrando, muchas vidas.

El fin último de la educación en derechos humanos debe promover el desarrollo de competencias para afrontar los conflictos y para evitar las respuestas violentas. La seguridad escolar por mucho tiempo se ha basado en mecanismos de control, quizás por la tradición que existe del concepto de seguridad pública como sinónimo de mantenimiento del orden social, lo que justifica, en las escuelas y en otros espacios públicos y privados, el uso de la violencia para mantener la gobernabilidad *ante el enemigo*, no sólo del gobernante o del servidor público, también del patrón, del hombre de la casa, de la persona adulta, del docente, entre otros ejemplos.

Sinú Romo hace notar que “El Programa para el Desarrollo Humano de las Naciones Unidas (PNUD) en 1994 acuñó el término Seguridad Humana. Término que se fue concibiendo a partir de una visión integral del conjunto de amenazas y riesgos humanos visualizados y estructurados como un sistema de lógicas relacionadas con la seguridad y que al mismo tiempo rebasan las lógicas relacionadas con el mantenimiento del orden por parte de los gobiernos específicos (Romo en Papadimitriou, 2009: 416).

El conjunto de aspectos que da pie a una nueva lógica de segurabilidad ante la vulnerabilidad es sintetizado por Rafael Grasa en seis puntos:

- 1.- La seguridad se entiende como un proceso y no como un tema que se cubre plenamente con acciones y programas específicos.
- 2.- Los conflictos entre particulares pueden alcanzar niveles de violencia internacionales con o sin intervención del Estado, lo que cambia la naturaleza de la guerra y la confunde con el combate al crimen organizado.
- 3.- La Seguridad Nacional ha resultado en modelos policiales y militares que tienen una percepción contradictoria entre lo exterior y lo interior, entre lo local y lo foráneo.

4.- Los procesos de desarrollo social y económico han estrechado lazos con los propios procesos de seguridad y en ese marco las fuerzas armadas claman por una nueva legislación que legitime y favorezca su actuación pública.

5.- Contradicciones e incoherencias entre los usos científicos, políticos y programáticos de la seguridad, así como escasa operatividad de algunas de las propuestas lanzadas en la escena política.

6.- Ante la desaparición de las fronteras para los bienes, los servicios y la riqueza, se impone la necesidad global de una agenda de seguridad compartida entre distintos niveles de gobierno y entre distintos gobiernos de una misma región internacional y una mayor congruencia entre agentes de distintos ámbitos, civiles, funcionarios y sociedad civil organizada. (Grasa en Romo, 2009:416-417)

De acuerdo con el PNUD (1994: 27) Un giro a estos factores se logra al transitar de una idea de seguridad basada en un territorio y gobierno específico a la seguridad como un proceso permanente que garantice la libertad respecto a dos factores de inseguridad, la libertad frente al temor y la libertad frente a las necesidades.

Existen muchas experiencias en México y en América Latina en distintos campos que forman parte del conjunto de derechos humanos, la integralidad de estas experiencias y miradas, tanto de educadores y activistas en derechos humanos como de investigadores puede abrir muchas posibilidades para reducir la vulnerabilidad de las personas y de algunos grupos sociales que siempre viven y conviven al margen de cualquier oportunidad.

La condición de migrante cada vez la viven más personas en el mundo, en América Latina y en México- la ciudadanía se internacionaliza y se diversifica dentro y entre naciones, lo que implica garantizar tránsitos con mínimos necesarios para reducir la vulnerabilidad y aumentar la segurabilidad humana y humanizante, donde lo propio y lo ajeno se desdibuja y se construye un nosotros diverso, permanente o itinerante, pero siempre humano.

## Referencias Bibliográficas

Álvarez Arellano, Lilian (2006): *El Programa de Educación en Derechos Humanos de la Secretaría de Educación Pública* en Secretaría de Relaciones Exteriores (2006): **Educación en Derechos Humanos**, en Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, México, D.F.

Beltrán Lara, Ma. De Lourdes (s/f): *Educación en Derechos Humanos* en Secretaría de Relaciones Exteriores (2006): **Educación en Derechos Humanos**, en Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, México, D.F.

Berteley, María (2003) **Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. Volumen 3: Educación, Derechos Sociales y Equidad. Tomo III**, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., México, D.F., 272 pp.

Conde, Silvia (2006): *La Educación en Derechos Humanos. Huellas del Camino Andado* en Secretaría de Relaciones Exteriores (2006): **Educación en Derechos**

**Humanos**, en Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, México, D.F.

Conde, Silvia (2012): *Construir entornos escolares seguros. Responsabilidad impostergable* en **5° Congreso Nacional de Educación**, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, México, D.F.

Guerra, Victor (2009): *Situación y Evolución de las Familias en Aguascalientes* en Papadimitriou Cámara, Greta (Coord.) (2009): **Diagnóstico de la Realidad Social, Económica y de los Entornos Locales para el Diseño de Intervenciones en Materia de Prevención y Erradicación de la Violencia en la Región Centro: El Caso de Aguascalientes, Aguascalientes**, CONAVIM, México, D.F.

Hernández Zamora, Gregorio (s/f): *Reformas educativas recientes y nueva Ley de Educación* en la Revista **Educación de Adultos**, INEA, México, D.F.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2010): **El derecho a la educación en México. Informe 2009**, INEE, México, D.F.

Latapí Sarre, Pablo (2003): **El debate sobre los valores en la escuela mexicana**, Fondo de Cultura Económica, México, D.F.

Maggi, Rolando, Ana Hirsh, Medardo Tapia y Teresa Yurén (2003): *Parte II. Educación, Valores y Derechos Humanos* en Berteley, María (2003) **Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. Volumen 3: Educación, Derechos Sociales y Equidad. Tomo III**, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., México, D.F., 272 pp.

Papadimitriou Cámara, Greta (Coord.) (2009): **Diagnóstico de la Realidad Social, Económica y de los Entornos Locales para el Diseño de Intervenciones en Materia de Prevención y Erradicación de la Violencia en la Región Centro: El Caso de Aguascalientes, Aguascalientes**, CONAVIM, México, D.F.

Papadimitriou Cámara, Greta y Sinú Romo (2004): **Capacidades y competencias para la resolución no violenta de los conflictos**, McGraw-Hill, México, D.F.

Papadimitriou Cámara, Greta y Sinú Romo (2008): **Modulo 2. Educación en Derchos Humanos: Un enfoque integral**, Nexos – SEP, México, D.F.

Ramírez Gloria, (s/f): **La Educación en Derechos Humanos en México. Panorama General sobre las Tendencias y Experiencias de la década del Siglo XX**, México, D.F.

Romo Reza, Sinú (2009): *Seguridad humana y la idea de orden público en Aguascalientes* en Papadimitriou Cámara, Greta (Coord.) (2009): **Diagnóstico de la Realidad Social, Económica y de los Entornos Locales para el Diseño de Intervenciones en Materia de Prevención y Erradicación de la Violencia en la Región Centro: El Caso de Aguascalientes, Aguascalientes**, CONAVIM, México, D.F.

Secretaría de Educación Media Superior (2012): **Construye T. Informe del Programa 2010-2011**, SEMS – PNUD – UNESCO – Unicef, México, D.F.

Secretaría de Relaciones Exteriores (2006): **Educación en Derechos Humanos**, en Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, México, D.F.

Schmelkes, Sylvia (1998): *Educación para los Derechos Humanos. Reflexiones a partir del conocimiento y de la práctica latinoamericana* en **Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Boletín 47, OREALC, Santiago, Chile.