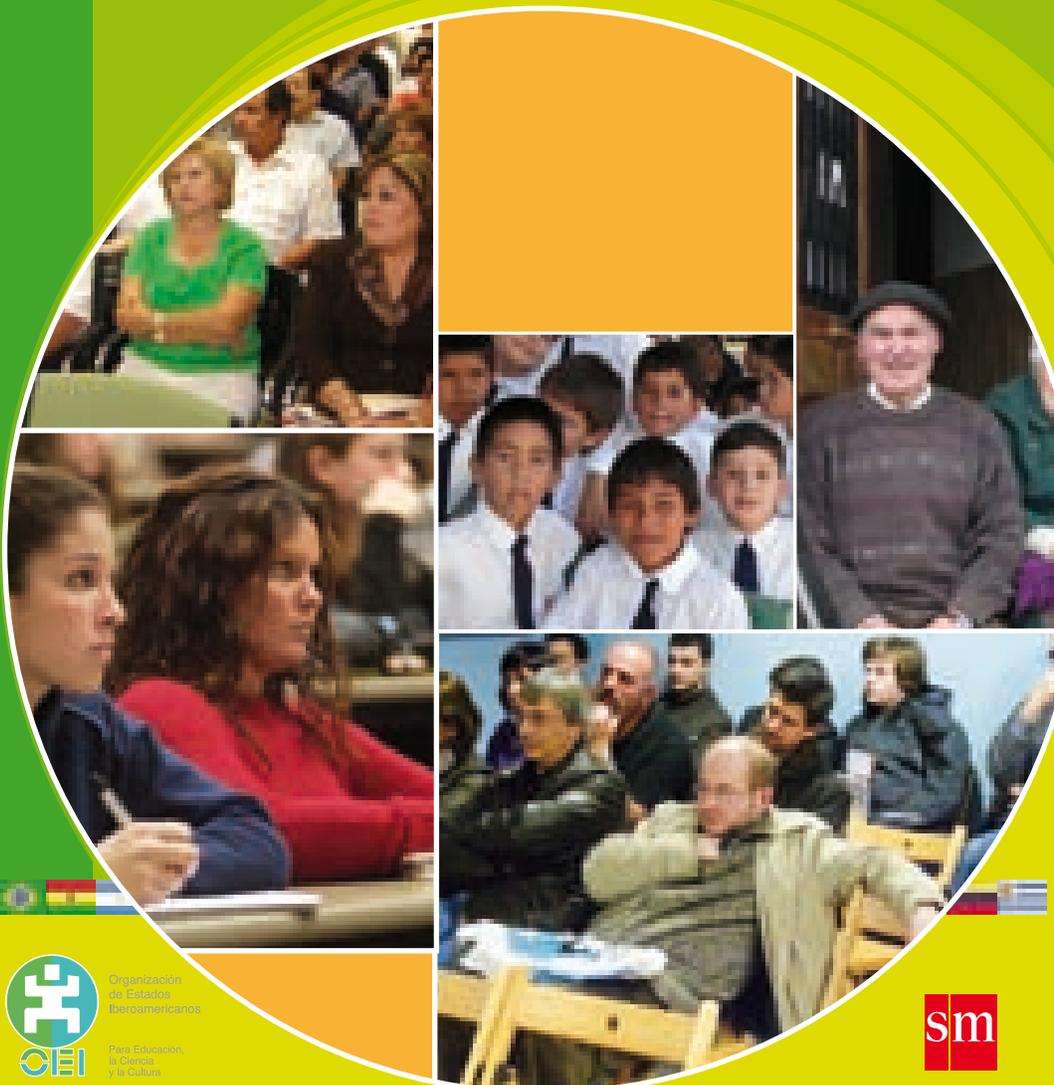




Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica

Abraham Magendzo K.



Organización
de los Estados
Iberoamericanos



Para Educación
y Ciencia
y la Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para Educación
y Ciencia
y la Cultura





Presentación

Este es un libro de historia; pero no de la historia que nos dicen que fue, sino la que quiso narrar que otro mundo era posible. Este es el relato de cómo se fue construyendo un concepto –“la educación en derechos humanos”– a partir de experiencias de vida muy distintas, entrelazándose la mayoría de ellas con historias personales de dolor y riesgo. Ser un educador en derechos humanos en esta parte del mundo y en este tiempo fue para muchos un acto de heroísmo.

Por eso esta memoria escrita es, al mismo tiempo, un acto de justicia y un homenaje a quienes lucharon durante décadas por construir proyectos de vida, estrategias de paz y democracias renovadas para sus países.

Este es también un relato oportuno porque próximos a cumplirse los 60 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es conveniente destacar que “la memoria juega un papel importante en el horizonte de la justicia y de la verdad”, como escribe Manuel Restrepo, de Colombia, en estas páginas. La memoria es útil en la medida que nos ayude a recrear el futuro. Este relato es oportuno porque nos sitúa frente a un futuro hacia el cual el concepto mismo de los derechos humanos tiene que encaminarse. Los derechos humanos, así como han ido evolucionando en estos 60 años, tienen que incorporar en ellos nuevas dimensiones, como el derecho a la paz; el derecho al desarrollo, entendido como el derecho a una alimentación adecuada, al agua potable, a la satisfacción de las necesidades básicas; y el derecho a un medio ambiente sostenible y libre de contaminación. Estas son también tareas de futuro para la educación en derechos humanos, que pueden sostenerse, con toda justicia, en la memoria de cómo se fue construyendo el concepto de la educación en derechos humanos.

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe; la Oficina en Santiago de la Organización de Estados Iberoamericanos; la Comisión Nacional de Cooperación con la UNESCO del Ministerio de Educación de Chile; y la Cátedra UNESCO de Educación en Derechos Humanos de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, se complacen en presentar esta publicación como un aporte a la reflexión en esta celebración de los 60 años de la Declaración Universal.

Estas organizaciones agradecen, finalmente, a todos quienes han colaborado con sus monografías: Rosa Ester Klainer y Mónica Fernández, de Argentina; Susana Scavino y María Vera Candau, de Brasil; Marcela Tchimino y Patricio Donoso, de Chile; Manuel Restrepo, de Colombia; Ana María Rodino, de Costa Rica; José Tuvilla, de España; Gloria Ramírez, de México; Rosa María Mujica, de Perú; Carlos Estêvão, de Portugal; Anita Yudking y Anaida Pascual Morán, de Puerto Rico; Cheila Varela y Monisha Bajaj, de República Dominicana; Mariana Albistur, Gabriela Juanicó y Graciela Romero, de Uruguay.

Ideas-fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica

Abraham Magendzo K.
Cátedra UNESCO EDH/UAHC
Fundación IDEAS
Noviembre 2008
Chile

Introducción

La educación en derechos humanos en la región iberoamericana goza ya de una historia que se remonta a la década de los ochenta del siglo pasado. Durante este período ha emergido una serie de ideas-fuerza que se han desarrollado al amparo de las vicisitudes y cambios políticos, sociales culturales y económicos que han vivido los países y que han impactado a la educación en derechos humanos. Adicionalmente, la educación en éstos se ha nutrido de una variedad de fuentes de orden normativo, epistemológico, ideológico y pedagógico, en especial las provenientes de la pedagogía freiriana y de la pedagogía crítica. Por sobre todo, las ideas-fuerza y el pensamiento de la educación en derechos humanos es tributaria, preferentemente del quehacer educativo, es decir de la práctica y del trabajo en terreno que han desarrollado una pléyade de educadores en derechos humanos. La práctica es la que ha antecedido al pensamiento y éste ha nutrido el quehacer de la educación en derechos humanos.

No obstante, se debe hacer notar que no ha habido una sistematización de las ideas y el pensamiento de la educación en derechos humanos, de una suerte de articulación de las ideas en un cuerpo doctrinario capaz de orientar las futuras acciones que en materia de educación en derechos humanos se proyectan emprender en los países iberoamericanos.

En la actualidad, a nuestro parecer, las ideas-fuerza se encuentran un tanto dispersas y disgregadas, de manera poco sistemáticas, no constituyendo un pensamiento integrado que le dé más consistencia al quehacer de la educación en derechos humanos en la región iberoamericana.

Un pensamiento articulado -que no debiera por motivo alguno confundirse con un pensamiento único y coercitivo- se hace necesario como resultado de los nuevos y renovados desafíos que la educación en derechos humanos está en la actualidad enfrentando y los que se visualizan que se le plantearán en el futuro cercano como consecuencia de los cambios políticos, sociales, culturales, económicos que está experimentando la sociedad iberoamericana.

Una razón adicional que justifica la necesidad de elaborar un discurso iberoamericano afín y convergente, nace del sentimiento generalizado que la educación en derechos humanos se ha ido complejizando y hay una exigencia de poner un cierto orden en la diversidad de conceptualizaciones que han surgido en los últimos años respecto a la educación en derechos humanos. Hay interrogantes y ambigüedades referidas al carácter y sentido específico de la educación en derechos humanos y cómo ésta se complementa con la educación para la paz; educación ciudadana; educación para la democracia educación ambiental y desarrollo sustentable; educación para la tolerancia, la no discriminación y el reconocimiento de la diversidad social y cultural; educación en género; la educación multicultural, etc.

Ahora bien, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos se procedió a invitar a algunos investigadores(as)-educadores(as) en derechos humanos de la región iberoamericana que han tenido responsabilidad en el desarrollo de la educación en derechos humanos en sus países. A cada uno/una de los/las educadores se les solicitó que escribieran una Monografía referida a las ideas fuerza y el pensamiento de la educación en derechos humanos que se han desarrollado en sus respectivos países.

Después de un largo y laborioso trabajo se recibió un total de 11 Monografías de los países siguientes: Chile, Colombia, Brasil, IIDH- Costa Rica, España, México, Perú, Portugal, Puerto Rico, República Dominicana y Uruguay. A nuestro parecer el número de Monografías es bastante representativo y por sobre todo los investigadores que las escribieron tienen un recorrido largo, comprometido y profundo de la educación en derechos humanos en sus países y en la región ¹.

Desde ya se debe señalar que las Monografías muestran que hay muchas ideas y pensamientos convergentes, cercanos y de alta complejidad que comparten categorías comunes y que constituyen, por así decir, un “parecido de familia”, pero no una homogeneidad indisoluble. En efecto, las ideas-fuerza y el pensamiento no constituyen una unidad pura, indivisible, un pensamiento absolutamente determinado. Por el contrario están fuertemente enraizados en el tiempo histórico, entendido como creación, como producción de diferencias y diversidades, como transformación, como devenir, en definitiva como un proceso. En esta perspectiva, las ideas-fuerza y el pensamiento de la educación en derechos humanos no son una colección de nociones, ni la realización de una estructura preestablecida, sino que un producto de las interacciones de personas involucradas en la educación en derechos humanos y de momentos que generan configuraciones relacionales dotadas de una estabilidad relativa, se mantienen y evolucionan, conservan y cambian.

¹ Chile: Marcela Tchiminio; Colombia: Manuel Restrepo; Brasil: Susana Scavino y María Vera Candau; IIDH-Costa Rica: Ana María Rodino; España: José Tuvilla; México: Gloria Ramírez; Perú: Rosa María Mujica; Portugal: Carlos Estêvão; Puerto Rico: Anita Yudking y Anaida Pascual Morán; República Dominicana: Cheila Varela; Monisha Bajaj; Uruguay: Mariana Albistur, Gabriela Juanicó y Graciela Romero.

Las convergencias y cercanías de pensamiento que comparten categorías comunes pueden atribuirse, por un lado, al hecho de que la educación en derechos humanos en Iberoamérica se ha nutrido e inspirado en fuentes doctrinarias muy cercanas, como son por ejemplo la de Paulo Freire, Pérez Aguirres, Paco Cascón y los educadores e investigadores en derechos humanos que se inscriben dentro del marco de la pedagogía crítica y por el otro, de haber creado y sustentado redes de comunicación muy estrechas entre los educadores en derechos humanos de la región. Adicionalmente, la educación en derechos humanos ha tenido que lidiar y bregar con problemas muy semejantes que impactan a nuestros países como son, entre otros: la pobreza, las dictaduras, la violencia institucionalizada, la impunidad, la corrupción etcétera.

Sin embargo, existen diferencias y disparidades de pensamiento e ideas-fuerza entre las Monografías que pueden ser atribuidas, a nuestro parecer, a realidades particulares y contextos muy distintos que han vivido los países. Por cierto, que las ideas y el pensamiento de la educación en derechos no pudieran ser iguales en países en los que la violación de los derechos humanos se institucionalizó como política de Estado como es el caso de Chile, Uruguay y Brasil frente a países que de una u otra manera no han vivido las dictaduras militares, pero sí han experimentado guerras civiles, la violencia sistemática, como es el caso de España y Portugal y de Colombia.

Las diferencias se deben al hecho de que los investigadores-educadores en derechos humanos autores de la Monografías hicieron lecturas personales de sus realidades. Era de esperar, entonces, que las Monografías tuvieran un sello interpretativo particular, propio, subjetivo. Cada investigador compuso sus propias categorías con relación a su experiencia, a los cruces teóricos que consideró cruciales, a sus posturas éticas, políticas y emocionales.

Las diferencias son también el resultado de las posiciones ideológica-doctrinarias que los autores de las Monografías sustentan. Las ideas-fuerza y el pensamiento de la educación en derechos humanos no son neutros e indiferentes a una concepción de mundo, de sociedad, de hombre. Este posesionamiento ideológico no significa, de manera alguna, limitaciones o impedimentos para mirar hacia el lado, dialogar con otras posiciones, estar abiertos. La ideología en la educación en derechos humanos no es una camisa de fuerza, un par de anteojos unidimensionales, sino que por el contrario permiten una mirada multidimensional que se nutre de otras ideas sin claudicar o renunciar a su propia visión y perspectiva.

En este artículo, dado que se desea contribuir a estructurar un pensamiento unitario, pero no homogeneizante, tal como ya se señaló con anterioridad, nos centraremos sólo en aquellas ideas fuerza y pensamiento convergentes, entre los que hemos identificado las que siguen:

La educación en derechos humanos: Una educación contextualizada

Los contextos son determinantes para el surgimiento y el desarrollo de las ideas-fuerza y el pensamiento de la educación en derechos humanos. Son el resultado de las múltiples interrelaciones con las formas variadas del medio y las vicisitudes políticas, sociales, culturales y económicas que los países confrontan. La educación en derechos humanos no está escindida de su entorno, por el contrario, se vincula en una mutua relación con éste, de suerte que es inseparable de su contexto, pero también lo retroinforma, lo retroalimenta y por sobre todo apuntan a la transformación del contexto.

Un rasgo característico de la totalidad de las Monografías es que todas hacen referencia al desarrollo histórico de la educación en derechos humanos. Hay una tendencia generalizada a mostrar su evolución, sus cambios. Las ideas y el pensamiento surgen ligados a su transcurso histórico. Algunas Monografías se inclinan por una historia positivista con predominio de lo factual, sin embargo la mayoría opta por una historia explicativa que contemplan una diversidad de dimensiones, antropológicas, epistemológicas y axiológicas y que se dirige a la interacción mutua entre las estructuras políticas, sociales, culturales, económicas y la educación en derechos humanos. Se capta, entonces, en algunas Monografías una dinámica caracterizada por la progresiva ampliación de perspectivas teóricas y metodológicas. A partir de esta perspectiva la educación en derechos humanos, irrumpe como una nueva corriente historiográfica que recupera la memoria y la historia del tiempo presente.

Existe, en varias de las Monografías, una propensión a establecer períodos bien diferenciados y progresivos en esta historia de la educación en derechos humanos. Este es el caso, y sólo para citar un ejemplo, la Monografía de Ana María Rodino del IIDH que identifica las etapas siguientes:

- *La década de 1980*: Investigación y difusión de conocimientos especializados sobre los derechos humanos y su protección (legitimación y expansión de la doctrina de los derechos humanos). **La visión jurídico-política.**
- *La década de 1990*: Introducción del saber de los derechos humanos en la escuela (desarrollo de metodologías, recursos y servicios didácticos). **La visión pedagógica.**
- *El comienzo del siglo XXI*: Interrelación y complementariedad entre las visiones jurídico-políticas y pedagógicas de la educación en derechos (promoción activa de políticas públicas, monitoreo de obligaciones del Estado y desarrollo de propuestas pedagógicas globales para la vigencia del derecho a la EDH). **La doble dimensión política y pedagógica de la educación en derechos humanos.**

La educación en derechos humanos: Una educación constructora de democracia

Una idea que está presente en la totalidad de las Monografías es la interrelación

que se establece entre la democracia, los derechos humanos y la educación en derechos humanos. En efecto, las Monografías apuntan con insistencia a esta interdependencia, haciendo notar de manera insistente que sólo en un régimen democrático garante, vigilante y respetuoso de los derechos fundamentales de las personas es posible crear instancias que le den legitimidad a la educación en derechos humanos. Por su lado, esta educación tiene como objetivo central desarrollar en los y las estudiantes las competencias para el ejercicio activo de la democracia, para su defensa y su perfeccionamiento. No es exagerado sostener que la educación en derechos humanos nace como reacción y antídoto a las cruentas dictaduras, a los conflictos bélicos y a las democracias de fachada que han vivido nuestros países. Los regímenes dictatoriales y las situaciones de guerra son la antítesis de las democracias y en ella es imposible, incompatible y falaz desarrollar programas de educación en derechos humanos que tengan soporte y fundamentación ética.

Carlos Estêvão en su Monografía, por ejemplo, hace ver que en el período de 1974 a 1976 –que denomina período revolucionario para Portugal– el *“pendor da educação em direitos humanos renasceu no âmbito de lutas pela democratização da sociedade e de compromissos com a promoção e a defesa dos direitos dos portugueses dentro de uma nova cultura política e de uma cidadania mais guerreira, tornando-se a educação mais crítica e problematizadora, comprometida com práticas de educação popular.”*

Cabe señalar, además, que algunas Monografías nos advierten que la educación en derechos humanos en nuestra región tiene como cometido cuestionar críticamente y poner en entredicho las democracias tal como éstas se nos presentan -en algunos países más que en otros- con sus grandes imperfecciones: democracias de elite; democracias construidas con bajos niveles de participación de la sociedad civil : democracias en la que la política está desacreditada y los jóvenes se marginan de ésta; democracias marginadoras y excluyentes; democracias en que crecen las inequidades y desigualdades; democracias en que aún perduran las discriminaciones.

En este contexto la educación en derechos humanos no podría ser sino interpeladora y crítica y a su vez aportadora a la democratización de la sociedad. Al respecto Gloria Ramírez, de México, formula algunas observaciones y preguntas muy atingentes, acotando que *“consideramos que el nuevo perfil ciudadano del siglo XXI nos obliga a interrogarnos sobre cuál concepto es el más pertinente que favorece con más fuerza la democracia. De nuevo nos preguntamos: ¿Bajo qué paradigma se construye una visión integral del ciudadano acorde a los retos de la democracia?, ¿cómo integrar el enfoque de la educación en derechos humanos y en democracia al currículo? ¿Es posible un ejercicio articulador de estas perspectivas? Las transiciones democráticas en América Latina y el papel de la educación en derechos humanos son elementos inseparables.”*

Una llamada de atención adicional que nos formulan algunas Monografías es

que *“al inicio de las transiciones democráticas se creyó que con ellas acabarían las arbitrariedades y los abusos de derechos. Pero la caída de las dictaduras puso en evidencia las grandes limitaciones de las sociedades nacionales de la región para el ejercicio de auténticas democracias justas e incluyentes. Comprendimos entonces que la violación de derechos humanos no es un fenómeno exclusivo de los autoritarismos”* (IIDH). Esta exhortación tiene importantes consecuencias sobre el sentido que adquiere la educación en derechos humanos hoy. Si bien la democracia es una condición necesaria, pero no es suficiente para la vigencia de los derechos fundamentales de las personas, sin embargo a la educación en derechos humanos le cabe el cometido de contribuir con decisión a la democratización plena de la democracia.

La educación en derechos humanos: Una educación político transformadora

La relación entre la política -en sus diversas acepciones y expresiones-, el Estado y la educación en derechos humanos es un tema recurrente en la totalidad de las Monografías. No podría ser de otra forma dado que la educación en derechos humanos, en su propósito último, es educación política, ya que intenta formar personas comprometidas con la transformación de la sociedad, en una más justa e igualitaria, en donde los derechos humanos sean parte integral de la cultura ciudadana.

Ana María Rodino en su Monografía señala al respecto que la *“dimensión política de la educación en derechos humanos supone comprender y trabajar, por ejemplo, los marcos normativos de los derechos humanos, nacionales e internacionales; los regímenes de gobierno, su posición y compromiso frente a los derechos humanos; la diversidad étnico-cultural de la población; las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, entre otros aspectos de la realidad de naturaleza jurídico-política.”* Ana María además plantea que *“desde la mirada política, para promover la educación en derechos humanos es esencial apoyarla en una plataforma filosófica, legal y de voluntad política consensuada por los Estados, porque ellos son en última instancia los obligados a hacerla realidad para sus poblaciones en forma masiva y sin discriminaciones”*.

Es sumamente relevante lo que acota Ana María en relación a cuál es el rol que debe jugar el Estado respecto a la educación en derechos humanos y el que debe asumir la sociedad civil y las Organizaciones No Gubernamentales (ONG). Pregunta que ha estado presente en reiteradas ocasiones en el desarrollo de la educación en derechos humanos -en especial en referencia a la educación formal- en nuestros países y que ha conducido a controversias, debates y discusiones múltiples. Hay quienes -entre los que nos encontramos- sostienen que al Estado le corresponde un rol fundamental e irrenunciable en fijar políticas públicas en relación a la educación en derechos humanos; a instalarlo en el currículum oficial; capacitar a directivos y profesores; elaborar y difundir materiales; supervisar, observar evaluar si el discurso de los derechos humanos se concreta en las instituciones educacionales y en las aulas.

La responsabilidad que le cabe a los Estados respecto a la educación en derechos

humanos ha quedado establecida e implantada en diversos instrumentos y conferencias internacionales. Así, por ejemplo, con ocasión de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de 1993, se propone la Declaración y el Programa de Acción de Viena, donde se señala que la Conferencia recomienda que los Estados elaboren programas y estrategias específicos para ampliar al máximo el nivel de educación y difusión de información pública en materia de derechos humanos, teniendo particularmente en cuenta los derechos humanos de la mujer.

Cabe hacer notar que en el discurso oficial-estatal la educación en derechos humanos hoy es una iniciativa aceptada y legitimada, se ha convertido en una política pública reconocida en las normatividades internas y se ha incorporado como contenidos transversales en el currículum en casi todos los países. Sin embargo, y a pesar de los avances que se han experimentado, los cuestionamientos y controversias sobre la responsabilidad de los Estados todavía están vigentes. Así, por ejemplo, se formulan entre otras las preguntas siguientes:

- Acaso los gobiernos que aún cometen violaciones flagrantes de los derechos humanos, que asumen políticas represivas, restrictivas y antidemocráticas, que perseveran en actitudes intolerantes y discriminadoras -por ejemplo, contra las poblaciones originarias- aduciendo, hoy, que lo hacen con el fin de luchar contra la delincuencia y el “terrorismo”, tienen la solvencia moral y la legitimidad para fijar políticas públicas en materia de educación en derechos humanos.
- Existe una *voluntad política* de llevar el discurso oficial a la práctica. En otras palabras, si hay un interés real por dar cumplimiento de manera seria y comprometida por parte de los Estados en hacer que la educación en derechos humanos se traduzca en acciones concretas y efectivas. La crítica apunta al hecho de que en muchos países, tal como ya se señaló, se formulan políticas públicas en relación a la educación en derechos humanos, hay un discurso oficial bien elaborado e incluso los Estados son signatarios de compromisos internacionales al respecto, pero esto no se convierte en una práctica en las instituciones educacionales y en las aulas. Piénsese, por ejemplo, en el número real de profesores que han sido capacitados en derechos humanos en la región; cuántas instituciones formadoras de maestros dependientes del Estado han incorporado los derechos humanos en el currículum; cuántas actividades de esclarecimiento metodológico y pedagógico ha realizado el Estado entre docentes, directivos, padres y estudiantes para sensibilizar en torno a los derechos humanos.
- Está el Estado abierto y dispuesto a apoyar una educación crítica, cuestionadora, e incluso “inquisidora” de la realidad. Hemos señalado en reiteradas ocasiones en este trabajo que muchas de las Monografías han definido la educación en derechos humanos como una que se propone formar sujetos de derechos para que se sumen al movimiento político-ético de la emancipación, el cambio,

la transformación y de justicia social y cultural. ¿El Estado se suma con autenticidad y responsabilidad a este movimiento; o sólo construye un discurso de “política correcta”?

Por su lado, a la sociedad civil y a las Organizaciones No Gubernamentales les corresponde, por sobre todo, aunque no exclusivamente, la educación en derechos humanos en el sector de la educación no formal, de la educación popular, de la educación al interior de los movimientos sociales, en donde se inició la educación en derechos humanos bajo la influencia de Paulo Freire. Adicionalmente, les concierne a la sociedad civil y a las Organizaciones No Gubernamentales, además de cuestionar al Estado, la función de la experimentación y la investigación crítica, en materia de educación en derechos humanos. Al respecto cabe hacer mención que en el proceso de esta vigésima edición del Curso Interdisciplinario que imparte el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) tomó forma y concreción la idea de poner en marcha un ejercicio de monitoreo continental que diera cuenta del cumplimiento (o no) por parte de los Estados de sus compromisos en materia de educación, en particular de educación en derechos. Así nació la experiencia del *Informe Interamericano de la EDH(2002)*.

Adicionalmente, algunas Monografías apuntan a las acciones que al respecto de la investigación han emprendido algunas universidades, haciendo notar que el camino que queda por recorrer al respecto es muy largo, habiendo serias dificultades en el financiamiento y en la formación de equipos de estudio.

La educación en derechos humanos: Una educación integral-holística

La visión integral-holística de los derechos humanos es considerada como plataforma pedagógica en la totalidad de las Monografías. Sin embargo, cabe hacer notar que esta perspectiva integral no estuvo presente desde los inicios del movimiento de la educación en derechos humanos. Desalojadas las dictaduras, la preocupación primordial eran los derechos civiles y políticos desde una mirada normativa-jurídica. Predominaba un discurso racional y fraccionado sobre educación en derechos humanos, sin que todavía se instalara decididamente la noción que los derechos humanos debían ser parte de la vida cotidiana con carácter sistémico, vivencial y ético.

En el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2000) se estableció que ésta tendría una visión holística, al afirmar que: *“la educación en la esfera de los derechos humanos no debía circunscribirse al suministro de información, sino que debía constituir un proceso integral que se prolongara toda la vida mediante el cual las personas de todos los niveles de desarrollo y de todos los estratos de la sociedad aprendieran a respetar la dignidad del prójimo y cuáles eran los medios y mecanismos de velar por ese respeto en todas las sociedades... -También afirmó-... que la educación en la esfera de los derechos humanos contribuiría a promover un concepto de desarrollo compatible con la dig-*

nidad de mujeres y hombres de todas las edades y tomaría en cuenta a los diferentes sectores de la sociedad, como los niños, las poblaciones indígenas, las minorías y las personas discapacitadas, y que cada mujer, hombre, niña y niño, para materializar su pleno potencial humano, debería ser consciente de todos sus derechos humanos, civiles, culturales, económicos, políticos y sociales.”

El carácter integral-holístico queda expresado, por ejemplo, en la Monografía de Uruguay en los términos que siguen: *“El cometido era trascender la concepción de los derechos humanos como exclusivamente vinculados a las libertades políticas y a las violaciones que sobre ellas ejercieron las dictaduras. Se quiso abrir paso a una concepción amplia e integral de los derechos humanos como conjunto de principios que hacen a la dignidad misma del ser humano y en torno a los cuales la humanidad en su conjunto ha hecho acuerdo por sobre las diferencias ideológicas, filosóficas y religiosas. Además, del desafío entonces la gran preocupación de los integrantes ² de ese nuevo equipo en sus orígenes fue justamente, “pensar desde qué lugar se podía trabajar una noción de derechos humanos que no quedara solamente vinculada a las violaciones de la dictadura, sino abordar una visión más amplia”. Por ello se comenzó a trabajar “desde la noción misma de derechos humanos y a partir de ahí elaborar los primeros materiales por un lado, y por otro lado, tratar de que esa labor educativa no quedara sólo reducida a lo informal, o sea a la educación popular, sino que abarcara lo formal y pudieran insertarse los derechos humanos en el aula.”*

En la postura de Gloria Ramírez (Monografía México) existen *“experiencias que comprenden esta visión integral que consideran la educación en derechos humanos como una herramienta ciudadana que favorece la toma de conciencia democrática; parten de la realidad social y política y no temen debatir sobre las responsabilidades del poder político y en este caso de las obligaciones de los gobiernos en materia educativa. Articulan la educación en derechos humanos al derecho a la educación, reconoce el derecho a la memoria y parten de visiones historicistas entendiendo el complejo entramado social en el que la educación en derechos humanos debe superar las tensiones entre la teoría y la práctica.”*

La perspectiva holística de la educación en derechos humanos tiene su correlato en el currículum, la pedagogía, la evaluación, y en la gestión escolar y refuerza la relación que existe entre la educación y su entorno comunitario. Apela al carácter multidimensional de los derechos humanos vinculada con su propósito político, transformador y emancipador.

Una expresión concreta de esta postura holística se expresa por ejemplo en la Red *“Escuela: Espacio de Paz”* en España, que nace en el marco del Plan Andaluz de Educación para Cultura de Paz y No Violencia, puesto en marcha por la Consejería de Educación de Andalucía en el año 2001 que se caracterizan por desarrollar proyectos

² Francisco Bustamante, Mónica Maronna, Fernando Sorondo, Pedro Ravela, Luisa González, Martha Delgado, Raúl Martínez.

integrales, con participación de los miembros de la comunidad educativa, en alguno de sus ámbitos: aprendizaje de la ciudadanía democrática; educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia; la mejora de la convivencia escolar y la prevención a través de la puesta en práctica de los Métodos y Estrategias de Resolución pacífica de los conflictos (Monografía José Tuvilla).

En América Latina, la postura holística alcanza su plenitud discursiva-teórica en el siglo XXI, pero todavía no tiene una amplia manifestación en el quehacer docente, en las instituciones educativas y en el aula. Alcanzar este propósito es todavía un discurso que no se traduce en una práctica. Aún los docentes no están plenamente preparados, hay pocos materiales didácticos y, por sobre todo, a nuestro parecer no hay una decisión política que le dé cabida a una mirada integral.

La educación en derechos humanos: Una educación ético-valórica

Una tendencia muy marcada en casi la totalidad de las Monografías es vincular la educación en derechos humanos con una educación ético- valórica. En efecto, la Declaración Universal de los Derechos Humanos al sostener como premisa fundante que todos los humanos, hombres y mujeres, no importando el contexto en que viven en el mundo, nacen libres e iguales en dignidad y derechos y deben comportarse fraternalmente los unos con los otros, está consagrando valores centrales de una educación en valores. Estos valores se ven reforzados al establecerse los derechos civiles y políticos que estipulan que todas las personas son iguales ante la ley, que no se las puede discriminar arbitrariamente, que tienen la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, el derecho de reunión, de asociarse libremente y de participación en la dirección de los asuntos públicos. Al indagar en los derechos económicos, sociales y culturales, se está penetrando en una serie de otros valores que tienen que ver con la justicia, la solidaridad, el valor del trabajo y de la recreación, el valor a vivir en un medio ambiente saludable, el valor de la educación y la cultura.

La experiencia traumática que nuestras sociedades han experimentado bajo regímenes dictatoriales en el que la violación de los derechos humanos constituyó una política institucionalizada desde el Estado nos interpela a hacer de *la democracia un valor supremo*.

De igual manera *el valor de la inclusión* le demanda a la educación en derechos humanos que contribuya con decisión a erradicar la marginación y la exclusión de la vida ciudadana en la que se encuentra la mayoría de nuestras poblaciones, en especial los más pobres, marginación que no se circunscribe sólo a un problema económico que se resuelve con la satisfacción de las necesidades básicas, sino que exige *la transferencia de poder ciudadano* a las personas para que sean capaces de significar su situación de exclusión y puedan participar en la adopción de decisiones en la vida política, civil, social y cultural. El valor de la inclusión se vincula directamente con el valor de la diversidad social y cultural que se refiere no sólo al respeto y escucha que se debe tener

a la multiplicidad de voces que coexisten en la sociedad, sino que también a que estas voces sean incluidas en el proceso de toma de decisiones de la sociedad desde sus muy particulares identidades. Que todas las voces tengan el poder de no aceptar demandas arbitrarias, indebidas y extralimitadas que menoscaban sus derechos.

La criticidad y la problematización debiera, en una educación en derechos humanos ser un valor medular. Creemos que ésta tiene como rol formar sujetos capaces de no callar frente a las injusticias y la violación de los derechos humanos; quien indaga en las tensiones y conflictos que se presentan en sus entornos políticos, sociales, culturales y económicos respecto de los derechos humanos, con el fin de percibir las contradicciones valóricas, de intereses y de juegos de poder que están comprometidos. El valor de la criticidad y la problematización le demanda a la educación en derechos humanos que se vincule estrechamente con los grandes problemas que enfrenta la sociedad, como son la pobreza, la injusticia social, el fenómeno de la violencia, la cultura de la impunidad y la corrupción, la discriminación y la intolerancia.

Tal como ya se señaló con anterioridad, diversas son las Monografías que hacen referencia y vinculan la educación en derechos humanos con la educación ético-valórica.

Es así como para citar sólo un ejemplo, Marcela Tchimino, autora de la Monografía referida a Chile, nos señala que *“la revaloración de la dimensión ética en los procesos educativos ha llevado a que la Educación en Derechos Humanos plantee como algo central la construcción de lo colectivo, en un contexto de individualismo creciente y un desapego ciudadano respecto de la política, en especial de la forma como se ejerce. En este sentido cabe hacer notar que la sociedad chilena ha venido perdiendo el sentido de pertenencia a una comunidad y de identificación con propósitos colectivos y, desde allí, el desafío que se ha asumido en el desarrollo de la educación en derechos humanos tiene que ver con situarla desde una educación ética y política centrada en el empoderamiento de las personas para que sean sujetos de derechos”*.

Marcela Tchimino hace referencia igualmente al trabajo de Silvia Schmelkes, de México, quien ha sido en América una de las que más han desarrollado la tesis de la relación entre educación en derechos humanos y la educación valoral. Esta autora señala que *“los derechos humanos están sustentados en un conjunto de valores que gozan de un amplio consenso y se han convertido en mínimos éticos que permiten imaginar y construir una sociedad en congruencia con los principios y valores de la democracia y los derechos humanos. El asunto es que algunos actos de poder y rasgos de nuestra vida cotidiana no responden a estos valores, sino que se orientan por intereses y pautas éticas que incluso llegan al extremo de la tortura, el genocidio, las guerras, el maltrato infantil, la destrucción del medio ambiente, entre otros. Para cuestionar estos hechos y lograr que nunca más vuelvan a ocurrir, es preciso desarrollar moralmente a las personas y contribuir a la construcción de sociedades*

organizadas de acuerdo al paradigma ético de la democracia". Según Schmelkes, para el caso de América Latina, *"las exigencias de formación valoral giran en torno a la formación de ciudadanos capaces de conocer, defender y promover los derechos humanos, tanto de ciudadanos como de los pueblos"*³.

Si bien vincular la educación en derechos humanos con la educación valórica tiene sentido, sin embargo hay preguntas y observación al respecto. En primer lugar es atingente lo que señala Ana María Rodino en su Monografía al señalar que "educar en y para los derechos humanos es sin duda educar para los valores", sin embargo acota que "es precisamente en la 'universalidad' de los derechos humanos que podemos afirmar una educación en valores que no conduce, por un lado, a la relativización de los valores y, por otro, a la descontextualización cultural y local". A nuestro parecer esta observación es muy atingente toda vez que hace notar que una educación en valores para que sea consistente requiere un marco referencial universalmente aceptado como son los derechos humanos.

Carlos Estevo en la Monografía de Portugal después de hacer un recuento completo del marco referencial legal de la educación en derechos humanos hace ver la carencia de una política pública al respecto y por sobre todo nos alerta de la problemática que existe en la relación educación en derechos humanos y educación en valores señalando que *"sobressai é a ausência de uma verdadeira política de EDH levada a cabo de um modo sistemático e explícito, acreditando-se, antes na eficácia bondosa de certas medidas que apontam para a dimensão axiológica e que irão desembocar, inevitavelmente, nos direitos. Mas a dimensão ética, por mais importante que seja, não pode, do nosso ponto de vista, fazer perder de vista a dimensão política e cultural da educação dos direitos, aspecto que não emerge da maior parte do elenco das medidas legislativas citadas, confinadas que estão a uma certa localização e moralização do seu impacto, não possibilitando oportunidades, por exemplo, para discordar criticamente sobre a forma como é governado o mundo. Ainda que muita da responsabilidade de educar para os direitos humanos esteja remetida para o currículo oculto (normas tácitas e relações sociais no interior da escola), consideramos também que esta remissão pode vir a funcionar mais como desresponsabilização efectiva das obrigações da escola neste domínio dos direitos, tornando-se o oculto do currículo a oportunidade de ocultar outras nobres funções da escola."*

De igual manera surge la pregunta respecto a las razones por qué en muchos países se ha optado por introducir en el currículum la educación en valores o la educación ciudadana -en la que se tratan por cierto los derechos humanos- y no la educación en derechos humanos. Al respecto se podría levantar la hipótesis que aún persisten ciertos temores de incorporar los derechos humanos como una asignatura del currículum.

³ Sylvia Schmelkes. 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, 1995.

Se mantienen todavía grados de desconfianza y prejuicios respecto a la educación en derechos humanos, por su carácter no neutral, político, crítico y cuestionador de la realidad, comprometido con la denuncia de las violaciones que aún persisten en nuestros países. Se piensa -diríamos sin fundamentos empíricos- que la educación en derechos humanos “politiza” la escuela y alecciona a los estudiantes a la rebeldía y acciones que atenten contra la institucionalidad y el status quo. Esta postura, en nuestra opinión, existe y en ocasiones no se explicita plenamente, sin comprender que la educación en derechos humanos, como lo hace la Monografía SERPAJ-Uruguay “*tiene las posibilidades de brindar una educación plural. Este “nudo ético” se superaría en una propuesta docente en la que se expliciten las posturas y los lugares desde los cuales se abordan las diferentes temáticas, haciendo énfasis que también existen otras tan válidas como las que planteamos. En este sentido, partimos del supuesto que estamos ante seres pensantes, con los que se busca trabajar de forma crítica y compleja, intentando promover un desarrollo autónomo de la ciudadanía, desde una perspectiva respetuosa de la pluralidad y del ejercicio pleno de la participación democrática. Estamos pensando en los y las estudiantes en tanto sujetos de derechos, capaces de construir su propio proceso educativo-formativo y protagonistas directos de sus propias opciones discursivas y decisivas. Es decir, desde una práctica educativa en y para los derechos humanos*”.

Educación en derechos humanos: Una educación constructora de paz

La educación para la paz es una idea-fuerza a la que se hace mención en muchas de las Monografías vinculándolas estrechamente a la educación en derechos humanos, este es el caso de las Monografías de España, Colombia, Perú, Uruguay, Puerto Rico entre otras. En la Monografía de este último país se señala textualmente que “*conceptualmente, entendemos la Educación en Derechos Humanos como una vertiente de la Educación para la Paz, que propicia valores para edificar una cultura de derechos humanos. En este amplio y diverso campo, los derechos humanos constituyen el eje integrador y se considera la paz como un derecho humano de síntesis, esencial para educar hacia una nueva ética de solidaridad*”. Más aún en la Monografía de Puerto Rico se conceptualiza directamente que la cultura de paz y derechos humanos constituye una idea-fuerza vinculándola con **violencia directa, violencia cultural y violencia estructural**.

La relación entre la educación para la paz y los derechos humanos es interdependiente, dado que la violencia en cualquiera de sus manifestaciones es el espacio propicio para la violación de los derechos humanos. En efecto, como lo señala SERPAJ-Uruguay, “*educar para la Paz y los Derechos Humanos ha sido y sigue siendo la herramienta más importante para trabajar por los cambios, para lograr la formación de una corriente social sensible y crítica ante las situaciones de violencia e injusticia, partiendo de la base de que construir Cultura de Paz y No Violencia implica trabajar*

a varios niveles: desde la conciencia individual, las actitudes y las relaciones personales hasta las estructuras sociales y políticas en las que vivimos”.

En España, ya en la década de los ochenta del siglo XX, la educación para la paz se concibe como el componente articulador de la educación cívica, educación para la convivencia, educación en derechos humanos, educación para la comprensión internacional, educación para el desarrollo, educación intercultural. En el año 2001 se crea la Red “Escuela: Espacio de Paz”, que nace en el marco del Plan Andaluz de Educación para Cultura de Paz y No Violencia.

En la Monografía de Colombia, como es de comprender, el tema de la paz es esencial señalándose que *“dos ideas marcan nuevamente el horizonte de los derechos humanos vistos desde la experiencia pedagógica: la paz y la vida. Esta nueva hoja de ruta en la difusión de aquellos está determinada por dos procesos que a partir de los años 80 hasta nuestros días han estado presentes en la agenda de defensores y promotores de los derechos humanos: la búsqueda negociada del fin del conflicto armado interno y el surgimiento de otros actores diferentes a la guerrilla”.* Se hace referencia a la definición amplia de paz, acercándola a la de tolerancia, a la de seguridad, entendido dentro del marco de (Estado de Derecho) la de justicia. Recordándole al Estado que la paz implica el respeto a las obligaciones emanadas de los tratados y de otras fuentes del Derecho Internacional; promoviendo un acercamiento entre el concepto de progreso social, libertad y paz; conceptualizando la paz en una política internacional de solidaridad y buenos vecinos.

En la Monografía de Perú, Rosa María Mujica analiza el tema de paz en su correspondencia con la educación en derechos humanos, formulándose una serie de preguntas como las que siguen:

- ¿Qué concepción tenemos sobre paz? La paz como fruto de la justicia y la igualdad, teniendo como base la dignidad humana para el goce de la vida de manera plena.
- ¿Cuáles son las condiciones para la paz? En lo subjetivo, tener conciencia de lo que somos, de nuestras diferencias y que éstas no nos separan; ello resume de alguna manera el tema de la autoestima. En el tema de los valores, el respeto a la persona, a su dignidad, a la justicia, a la igualdad, a amar la vida en definitiva. En la esfera de lo público, de lo político, de la economía, la organización, la concertación y todo lo que tiene que ver con la vigencia de los derechos humanos.
- ¿Cuáles son los obstáculos para la paz? Los “antivalores”, la discriminación, las actitudes autoritarias, la inseguridad en la que vivimos, el egoísmo, la injusticia, la incoherencia entre lo que decimos y lo que hacemos. Las estructuras económicas, las leyes antidemocráticas que se dan en el país, la desconfianza en nuestras instituciones como puentes entre sociedad civil y Estado, la pobreza, la falta de equidad y la todavía presente violencia política

en algunas zonas.

- ¿Cuáles son los retos para la educación? La educación debe propiciar actitudes de solidaridad, de fraternidad, en suma, una nueva ética. Crear una conciencia de paz, trabajando especialmente con los niños. Tener la actitud del educador que enseña con el ejemplo y con transparencia.

La educación en derechos humanos: Una educación constructora de sujeto de derecho

Una idea-fuerza que esta presente en varias de las Monografías hace referencia a la subjetividades en las que los individuos devienen en sujetos de derechos. La emergencia del sujeto de derechos no es el resultado espontáneo o la consecuencia directa de una causa, sino que el producto de numerosas interacciones con los Otros/Otras y con su medio. El sujeto de derechos se hace en el estar en el mundo, pero no como un ser pasivo, sino como uno que reflexiona, siente y se expresa en y desde su propia subjetividad cotidiana, en el flujo de sus relaciones y en su contexto. La persona deviene sujeto de derecho en la propia práctica cotidiana con los derechos humanos.

Manuel Restrepo en la Monografía de Colombia nos dice al respecto: *“Esta idea de sujeto de derecho ha sido renovada desde un concepto más amplio que ha sido denominado en términos bastante polémicos: ‘construcción de subjetividades’ y a ello hay que agregar la advertencia de que no se trata de una postura hegemónica en Colombia, pero si de una tendencia que cada día gana más adeptos, y se enriquece conceptualmente. La concepción de la teoría de construcción de subjetividades, está emparentada con una ética vitalista y es precisamente esa ética la que establece y señala los espacios donde se construyen subjetividades autónomas: el cuerpo, el mundo, el pensamiento y la propia actividad o práctica de los derechos humanos”.*

“Construir una subjetividad autónoma implica en general seguir los dictados de cuatro imperativos: Démonos un cuerpo, démonos un mundo, démonos un pensamiento y démonos una ética. Al relacionar dichos imperativos con los derechos humanos tenemos que éstos requieren de un cuerpo como espacio de goce de los derechos humanos; que implican una concepción del mundo y una voluntad transformadora de éste; que están fundamentados desde paradigmas que parten de una concepción sobre la dignidad humana y que como la ética plantean formas de autorregulación para poder vivir en sociedad. La propuesta sobre construcción de subjetividades se desarrolla siguiendo unos recursos pedagógicos que facilitan el proceso tanto de enseñanza como de construcción del conocimiento”.

Susana Scavino y Vera María Candau, en la Monografía de Brasil, hacen notar que unas de las preocupaciones centrales de la educación en derechos humanos en el sector no-formal, en especial el trabajo desarrollado por las ONG, ha sido, en especial, a partir de comienzos del siglo XXI, la formación del sujeto de derechos, orientación que se repite en muchos de los países de la región.

Rosa María Mujica, en la Monografía que se refiere a Perú, tiene un apartado que intituló precisamente: “Lo corporal y lo subjetivo” y formula al respecto cuatro preguntas que nos parecieron importantes recuperar en este artículo:

- **¿De qué estamos hablando cuando decimos de lo corporal y lo subjetivo?** De contenidos en la dimensión sicomotora; de lo subjetivo en todo lo que tiene que ver con la afectividad, con sentimientos, actitudes, valores, es decir la parte física y mental-afectiva de todo el ser humano. En una palabra, estamos hablando de la integralidad del ser humano que tiene relación con la identidad, con la valoración de la persona, con los sentimientos, afectos, sentidos, habilidades y, también, con nuestras formas de expresar pensamientos, ideología y sentimientos. Es una cuestión básica y fundamental que no puede estar ausente en nuestro trabajo educativo.
- **¿Por qué es importante esta dimensión en el trabajo de educación en derechos humanos?** En primer lugar es parte de nuestra humanidad y de nuestras relaciones. Es un contenido básico de todo nuestro conjunto de relaciones sociales y de la cultura. Es importante, porque propicia el encuentro de uno mismo con los demás y es un elemento básico para poder tomar conciencia, defender y promover los derechos humanos. Además, en el desarrollo educativo permite interiorizar procesos, valores, etc. Dicha transformación va desde los sentimientos a la razón, pero no se trata de los sentimientos por sí mismos, sino de integrar cada una de las dimensiones del ser humano. La educación en derechos humanos es una educación holística.
- **¿Cómo trabajar esta dimensión?** La metodología participativa es un elemento clave para incorporar lo corporal y lo subjetivo en el trabajo en derechos humanos, (juegos, socio-dramas, dibujos, técnicas de expresión corporal, teatro, etc. y actividades como paseos, deporte, fiestas). Un elemento clave es la relación pedagógica que establecen los educadores con los educandos; en ese vínculo se van incorporando los contenidos de esta dimensión. El fin es la promoción de la autoestima y de relaciones humanas, la incorporación de los sentimientos en la educación de los derechos humanos, la promoción del autoconocimiento y el conocimiento de la realidad de los otros. Finalmente, esta metodología tiene que ver con actitudes que tienen que estar presentes en esta relación: alegría, ternura, amor.
- **¿Cuáles son los retos para la educación?** Que esta dimensión sea reconocida como un derecho, porque cuando hablamos de derechos humanos nos referimos, en el lenguaje corriente, a la dimensión pública, al terreno de los derechos civiles, políticos, etc. Que seamos capaces de elaborar propuestas para trabajar algunos temas como autoestima, nuestra propia capacitación. Hay poco trabajado y sistematizado sobre este tema en el Perú y necesitamos propuestas metodológicas y capacitación para entender de qué manera

podemos incorporar esta temática en nuestro trabajo. Finalmente, un tema que se vuelve a repetir: investigar lo cultural, es decir, las diversas maneras en que las dimensiones del cuerpo, de los afectos, se expresan, se viven, se sienten en las distintas culturas que en el país existen.

Desearíamos reforzar la idea-fuerza referida a la construcción de la subjetividad y del sujeto de derecho haciendo notar que ésta es posible en la interacción con el Otro/Otra y en este sentido es una construcción que se da en el dominio de la ética y que compromete a la responsabilidad con el Otro/Otra. La “responsabilidad” es la estructura esencial, primera, fundamental de la subjetividad. Puesto que es en términos éticos como describo la subjetividad. La ética aquí no viene a modo de suplemento de una base existencial previa; es en la ética entendida como responsabilidad, donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo”. Entiendo, dice Levinas *“la responsabilidad como responsabilidad para con el otro, como responsabilidad con el otro, así pues, como responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí como rostro”*. Dado que la responsabilidad para con el Otro/Otra es parte de la esencia del sujeto, es algo irrenunciable, el yo es “rehén” del Otro/Otra: *La responsabilidad no es un simple atributo de la subjetividad como si ésta existiese, ya en ella misma, antes de la relación ética. La subjetividad no es un para sí; es inicialmente para el otro. El otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento -en tanto yo soy- responsable de él. La responsabilidad exige, de acuerdo a Levinas, “desubjetivarse”, deponerse como ego, desertar de uno mismo para ser fiel a uno mismo”*.⁴

La educación en derechos humanos: En las decisiones curriculares y pedagógicas

Las Monografías hacen mención al currículum y la pedagogía referida a la educación en derechos humanos en la que se incluyen implícita o explícitamente una diversidad de ideas-fuerza. No podría ser de otro modo, dado que en toda decisión curricular y pedagógica existe una determinada concepción y pensamiento que las orienta. En efecto, las decisiones curriculares, que definen cuál es el conocimiento curricular y cuáles son los aprendizajes y las competencias que deben lograr los estudiantes no son ni neutras ni arbitrarias, siempre tiene un trasfondo conceptual, político e ideológico. Lo mismo es válido para las decisiones referidas al modo de crear condiciones de aprendizaje y transferir el conocimiento en derechos humanos y las maneras que los estudiantes tienen para apropiarse de éste.

Hay que hacer notar, tal como lo hacen ver diversas Monografías, que la educación en derechos humanos opera tanto en el currículum explícito como en el implícito que algunos han denominado como “currículum oculto”. Es decir, se señala que los

⁴ Cuando hacemos mención del conocimiento curricular nos estamos refiriendo a conceptos, habilidades, actitudes y valores.

derechos humanos están presentes de manera deliberada en los objetivos y contenidos de las distintas disciplinas o asignaturas de estudio, así como en la cultura escolar, en su clima organizacional, en el sistema de relaciones interpersonales, en los reglamentos escolares, en las formas de gestionar la escuela, etcétera.

Un aspecto que aborda casi la totalidad de las Monografías es el de la transversalidad de los derechos humanos. Casi la totalidad de los países han optado por hacer de los derechos humanos un contenido o tema transversal. Se trata de impregnar y de infundir la totalidad del currículum, tanto el explícito como el oculto, con los contenidos de los derechos humanos. Éstos, en esta visión transversalista, no son del dominio exclusivo de la historia o de la educación cívica, sino que de todas las asignaturas y de la totalidad de la vida escolar.

Así, por ejemplo, en la Monografía de España los temas transversales -muchos de los cuales tienen una relación directa y estrecha con los derechos humanos- fueron introducidos en la reforma educativa de los 90 y son considerados por José Tuvilla una idea-fuerza. Al respecto acota que la incorporación de los temas transversales le confieren al currículum una dimensión humanista y una función ético-moral. En esta postura el currículum está impelido a aceptar, de manera dinámica, la multiplicidad de problemas y temáticas que la sociedad globalizada, del conocimiento, informatizada y la sociedad en estado de crisis y tensiones permanentes en que vivimos, le está planteando. Un currículum en derechos humanos que le dé la espalda a la diversidad de nuevos y renovados derechos que emergen constantemente, los desconozca y no tenga la capacidad de ir integrándolos está condenado a la obsolescencia, a la impertinencia y a la irrelevancia. El currículo en derechos humanos, por sobre todo, no puede, por así decir, darse el lujo de ser arcaico, incapaz de responder a las demandas sociales, carente de sensibilidad a los nuevos contextos, lejano a las necesidades y desafíos de la sociedad. Contribuir a crear una cultura de los derechos humanos es una demanda social y ciudadana que se le hace a la educación y al currículo; demanda que es imposterizable e ineludible.

En el plano de la pedagogía varias Monografías hacen contribuciones muy significativas que favorecen la construcción de un pensamiento pedagógico de la educación en derechos humanos. Así, por ejemplo, Manuel Restrepo incursiona en la tesis que en educación en derechos humanos más que producir un conocimiento se trata de reproducirlo. En sus términos: *“aquí la experiencia del sujeto es la que motiva el conocimiento de la norma, y de esta manera se propicia el aprendizaje como el resultado de un proceso que involucra la forma de pensar y de actuar del sujeto con la utilización que hace el maestro del ámbito conceptual propuesto por el saber de los derechos humanos. Es en dicho proceso de comunicación en donde van apareciendo maneras de entender el tema de los derechos humanos a través de reflexiones individuales y colectivas que valoran el deseo de aprender y de alimentar una actitud positiva como base fundamental de la construcción de una mejor convivencia”*.

Rosa María Mujica, por su parte, en la Monografía de Perú hace ver que las situaciones difíciles que ha vivido el país han derivado en formular una “pedagogía de la ternura” como la pedagogía de los derechos humanos, *“porque al clima de violencia había que oponerle un clima de ternura como fundamental para encarar lo político”*. *“La pedagogía de la ternura va claramente a contracorriente de la pedagogía de la violencia que considera y asume que el golpe enseña, que la violencia física o síquica son medios aceptables y hasta valiosos para educar, en especial a los niños y a las niñas, concepción que tanto influye en nuestras culturas al afirmar que se golpea porque se quiere o se justifica, se tolera y se acepta el maltrato ‘por amor’. Desde nuestra opción, en cambio, se rechaza todo aquello que hiere a las personas, que las hace sentirse disminuidas en su autoestima y en su dignidad”*.

La educación en derechos humanos, tal como se señalara en diversas oportunidades en este trabajo, esta inspirada directamente con el trabajo de Paulo Freire y por consiguiente en la pedagogía del oprimido y la pedagogía crítica. El propósito es desarrollar una conciencia crítica en el estudiante y promover la acción social para superar estructuras sociales opresivas. Varias de las Monografías hacen referencia a Freire y a los movimientos sociales o movimiento de “educación popular”: movimientos por la paz, movimientos feministas, movimientos de trabajadores, movimiento ambientalista, movimientos de derechos de las minorías, etc., trabajando con el enfoque de Freire, en el cual a través del diálogo las personas toman conciencia de que son sujetos de derecho y aprenden cómo trabajar por su propia “liberación”.

La educación en derechos humanos: Una educación que enfrenta tensiones

Para finalizar desearíamos seleccionar un conjunto de las tensiones, conflictos y contradicciones a las que ciertas Monografías se refieren y que la educación en derechos humanos ha enfrentado tanto en el pasado como en el presente. En estas tensiones subyacen y emergen ideas-fuerza y pensamientos que problematizan a la educación en derechos humanos.

Manuel Restrepo, en la Monografía de Colombia, caracteriza las *tensiones* como *“obstáculo pedagógico”*, acotando *que este es el elemento que reconoce la existencia de resistencias en los procesos de la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos*. *El concepto de obstáculo pedagógico es una herramienta substancial para el capacitado, pues permite reconocer la importancia de las posturas que pueden afectar, de no ser tenidas en cuenta, los procesos de conocimiento de un objeto o fenómeno particular*. *No es raro que cuando el facilitador anuncie el tema de capacitación, sobre todo en derechos humanos, se oigan expresiones tales como: “los derechos humanos son una farsa”*. *Esta declaración evidencia una barrera pedagógica que puede dificultar el proceso de aprendizaje*. *Los obstáculos suelen presentarse como prejuicios que la gente tiene sobre el tema, por ello, en lugar de ignorarlos el educando puede ordenar su actividad comenzando por responder o analizar dichos prejuicios de cara a trans-*

formarlos en temas de conocimiento”.

Algunas de estas tensiones ya han sido abordadas con anterioridad en este artículo, sin embargo creemos necesario seleccionar y destacar algunas que nos parecen relevantes tener presentes:

- **La tensión entre el autoritarismo y la autonomía:** La Monografía de la República Dominicana hace notar esta tensión en los términos que siguen: *“Las propuestas educativas en derechos humanos dominicanas han sido marcadas por la permanente tensión entre su autonomía, dependencia y articulación con la agenda de promoción de los derechos humanos liderada por una diversidad de organismos internacionales. El fuerte liderazgo internacional en esta temática, con frecuencia ha coincidido con una institucionalidad estatal autoritaria, clientelista e ineficiente que ha obstaculizado la sostenibilidad a largo plazo y el impacto de estas propuestas”.*
- **La tensión entre el entorno y el sujeto:** Manuel Restrepo al hacer referencia a la lectura crítica del entorno hace notar que existen tensiones entre el “afuera” (entorno) y el “adentro” (expresión del sujeto de conocimiento). *“Un ejemplo de dicha tensión podría ilustrarse mediante el contraste entre una persona amante de la libertad y un medio social tradicional y represivo”.*
- **La tensión entre la construcción de confianzas y la desconfianza y los miedos:** Las Monografías que se refieren a la recuperación de la democracia después de cruentas dictaduras muestran con mucha claridad la desconfianza y los miedos que han desarrollado algunos gobiernos -en especial los que han vivido períodos de recuperación y transición democrática- respecto a la educación en derechos humanos. Estos miedos ha surgido de una u otra forma en Chile, Argentina, Brasil, España, Portugal y Uruguay. En este último país se señala textualmente que: *“SERPAJ era visto por los gobernantes de la época con desconfianza y siempre asociado a la resistencia y a la denuncia de las violaciones cometidas por el Estado. Por ende, también “a nivel de las autoridades de la educación la propuesta era vista con desconfianza...”.*

La desconfianza apunta a que la educación en derechos humanos “polítice” la escuela, inculque y obstaculice la reconciliación y la transición hacia la democracia. Subyacentemente los miedos silencian la memoria. Los poderes fácticos continúan operando: políticos que apoyaban las dictaduras y los propios militares que participaron en éstas, muchos de los cuales están siendo juzgados actualmente por violación de los derechos humanos.

- **La tensión entre neutralidad y el compromiso político-ideológico y el cambio y la transformación social:** Al señalar con anterioridad que la educación en derechos humanos tiene una responsabilidad ético-valórica se indicó que la educación en derechos humanos por definición no podía ser neutra, sino que tenía compromisos ineludibles con la justicia social y con el entorno político,

social, cultural y económico y con los problemas que la sociedad enfrenta. Por consiguiente, debiera ser una educación capaz de denunciar el atropello y violación de los derechos humano y la dignidad humana. SERPAJ acota al respecto que: *“Desde el comienzo ha comprendido la educación como una práctica problematizadora. Es desde esta concepción que se plantea la necesidad de una educación en valores integradora y que tiene su horizonte ético en los derechos humanos. La idea es superar interpretaciones únicas. Por eso cuando se habla de “laicidad”, como una pretendida “neutralidad”, decimos que es imposible, porque la misma le exige al educador ser consciente de que se encuentra inmerso en una diversidad de posturas y concepciones. Por lo tanto, no se puede ser neutral al educar en los valores implícitos en los derechos humanos, precisamente porque “...los derechos humanos no son neutros. Ellos no toleran cualquier comportamiento social, individual, político o religioso. Exigen ciertas actitudes y rechazan otras...”*.⁶ *No ser neutral implica educar para el cambio, desde un análisis crítico de la realidad y cuestionador de las praxis.*

En esta misma línea Ana María Rodino en la Monografía hace ver que *“en el proceso de organizar el trabajo de educación en derechos humanos, el interés por los materiales didácticos fue mucho mayor que por los contenidos de los programas de estudio. Esta priorización tuvo razones históricas y de contexto. Entonces era muy difícil (y en el remoto caso de que fuera posible, muy lento) lograr introducir en los programas oficiales contenidos de EDH, en especial en Centroamérica, donde todavía existían fuertes polarizaciones internas y gobiernos autoritarios que desconfiaban o rechazaban de plano la noción de derechos humanos por considerarlos “subversivos”. Por eso se comenzó con una estrategia que no buscaba modificar el currículo, sino “permearlo” o “infusionarlo” con un enfoque de derechos humanos a través del trabajo del docente en el aula”*.

- **Tensión entre Estado y sociedad civil:** A esta tensión ya hicimos referencia previamente al tratar la idea-fuerza relacionada con la política -el Estado-, las ONG y la sociedad civil. Sin embargo, quisiéramos insistir en ella. En la Monografía de Puerto Rico la tensión queda explícitamente formulada en los términos que siguen: *“Educar para una cultura de paz y derechos humanos nos plantea también la disyuntiva de quiénes deben ser los responsables de educar a la ciudadanía, si el Estado o las organizaciones no gubernamentales y la sociedad civil. Esta tensión es real, ya que aunque entendemos que ambas partes tienen una responsabilidad compartida de educar a las nuevas generaciones, nos preguntamos hasta qué punto es deseable que un gobierno*

⁶ Luís Pérez Aguirre. Publicado en: Paz y Justicia. Revista mensual, SERPAJ. Año I, Nº 3, octubre-noviembre 1985.

que en determinados momentos ha violado los derechos civiles y que tiene fuertes ataduras ideológicas y político-partidistas, sea capaz de asumir esta tarea (Burgos Pérez, 2007; Lozada en Magendzo, 2006). Además, hemos tenido gobiernos que asumen políticas represivas y punitivas de “mano dura”, “cero tolerancia” y “castigo seguro”, y hoy en día tienden a justificar penas más severas, a partir de la “guerra contra el terrorismo” por parte de la metrópoli. De manera que si un determinado gobierno asume esta tarea, debemos estar vigilantes de que no se desvirtúe el proceso. Es decir, que se eduque no desde un paradigma reduccionista, acomodaticio, trivial o “light”, sino desde un paradigma crítico y preventivo que asuma la centralidad de los derechos humanos y la justicia”.

- **Tensión derivada de la polisemia de términos:** Hemos sostenido que la educación en derechos humanos está estrechamente vinculada con una serie de otros conceptos y componentes educativos tendientes a atender la multiplicidad de temas que surgen como retos de los tiempos en que vivimos. Gloria Ramírez, para el caso de México -pero que es válido para la totalidad de los países- tipifica esta tensión en los términos que siguen: *“En el país, cada día es mayor el número de instituciones, actores y actrices involucrados en el desarrollo de una educación para la democracia. Surgen varios conceptos o “saberes” para dar respuesta a las exigencias de una sociedad cambiante, los cuales tienen orientaciones o términos diversos: educación ciudadana, educación cívica, educación en derechos humanos, educación para la democracia, educación en valores, educación para/sobre los derechos humanos, educación para la tolerancia, educación no sexista, educación no violenta, educación multicultural, educación contra la violencia, educación para la paz, etcétera. Esta lista, no exhaustiva, refleja también la dinámica de una sociedad que demanda formaciones específicas a públicos y/o a situaciones determinadas”.*

La tensión es tanto de orden conceptual como práctico. Decimos conceptual dado que no siempre se comprende, a nuestro parecer, la dependencia y vinculación que existe entre los diversos saberes u orientaciones y los derechos humanos. Lo práctico se liga con las confusiones, malentendidos y desconciertos que se producen entre los educadores, maestros y maestras, e incluso profesores universitarios frente a esta polisemia de orientaciones. La pregunta que surge es: ¿cuáles son las diferencias esenciales entre las distintas orientaciones y la educación en derechos humanos? Nuestra postura es: la educación en derechos es, por sobre todo, como ya se ha dicho de manera reiterada, política, formadora de sujetos de derecho y comprometida con los cambios y las transformaciones sociales, la justicia y las libertades; vinculada y comprometida estrechamente con la realidad.

La educación en derechos humanos en la Argentina: ideas-fuerza de los años ochenta a la actualidad

Rosa Klainer y Mónica Fernández

Octubre de 2008

Introducción

El presente trabajo pretende brindar una exploración analítica, evaluativa y crítica de la evolución (adelantos, aunque en ocasiones se trata de características particulares) de la educación en derechos humanos en Argentina. El objetivo es poder identificar algunas “ideas-fuerza” que han acompañado la corta historia de algunos procesos de enseñanza y aprendizaje, formales e informales, de los derechos humanos en el país. El trabajo pone énfasis en la educación formal, puesto que la cobertura educativa de la educación primaria resulta casi universal en este país, aunque también se mencionan ciertas acciones educativas realizadas por instituciones de la sociedad civil y algunas ONG.

En ese sentido se realiza una caracterización contextual de aquellos sumarios políticos, sociales, culturales y educativos que no desconocen algunas tensiones, discusiones y silencios de la política educacional en particular y la política pública en general. Podría decirse que se busca bosquejar acciones y omisiones que se han llevado a cabo para hacer frente a las nuevas formas de entender la ciudadanía, desde los períodos de recuperación de los gobiernos democráticos producida en los años ochenta, hasta la actualidad, casi finalizando la primera década del siglo XXI.

Contexto político/social/cultural/educacional de los ochenta al presente

En 1983 la Argentina comienza un camino de reconstrucción democrática luego de casi una década de la peor y más devastadora dictadura de su historia política, con la aplicación del más sangriento terrorismo de Estado nunca antes practicado. Las secuelas de esos años, entre otras la desaparición forzada de los jóvenes de una generación que estaba comprometida con los ideales de igualdad, justicia social y participación política, la desintegración del tejido social, la producción de un endeudamiento externo sin precedentes, han marcado profundamente los escenarios de los años subsiguientes y se arrastra hasta el presente.

Se inicia al mismo tiempo una época de grandes transformaciones que nuestro país comparte con muchos otros de América Latina no sólo en lo político, sino también en lo económico, social y cultural.

En primer lugar, se produce un cambio de modelo de Estado predominante durante casi cinco décadas: del Estado de bienestar, impulsor de empresas públicas, con preocupación por el desarrollo industrial y la integración nacional, pero con inestabilidad política y ciclos democrático-autoritarios se pasa al Estado neoliberal, impulsor del mercado, del sector privado con democracia política estabilizada y políticas de descentralización que ponen el eje en el marco local-municipal.

Se opera una triple transición en la relación entre el Estado y la sociedad, que se caracteriza por la liberalización económica, la consolidación democrática y la globalización cultural.¹

Desde el punto de vista económico, podrían advertirse tres períodos con perfiles diferentes. A un primer momento (1983-1986) de reconstrucción democrática, sin costo social, le sigue un período de ajuste “con rostro humano” (1986-90), para dar paso finalmente a un ajuste clásico al estilo neoliberal que ocurre del 90 en adelante.

La crisis económica y financiera ocurrida en 2001 golpeó duro a la Argentina, desestabilizando los sectores medios de la población como nunca antes, muchos pasaron a ser pobres y otros indigentes. Proliferaron los comedores escolares y comunitarios, destruyendo lo que quedaba de un sistema educativo que había estado impulsando, aunque de a poco, la incorporación de la EDH en sus diseños curriculares.

Recién para el año 2003 se fue estabilizando el campo financiero y por extensión el económico, pero los resabios de la crisis seguían golpeando con fuerza a todos los sectores sociales. Mientras el mundo debatía sobre la evaluación final del denominado decenio de la EDH (1995-2004), Argentina educaba en comedores escolares, con poco contenido conceptual, con la peor deserción escolar de la historia, con el avance de la violencia social, el incremento de la discriminación y la escasez de fuentes de trabajo. En mayo de 2003 asume el gobierno de la nación un nuevo Presidente, con la impronta de impulsar y debatir la implementación de políticas públicas en las que estaban fuertemente representados los derechos humanos.

El período de liberalización se caracterizó por medidas que apuntan a la eficacia y la eficiencia: apertura, privatización, desregulación y descentralización (Ej: la transferencia de servicios educativos, de salud y programas sociales del ámbito nacional al provincial o la venta a consorcios extranjeros a precios viles de empresas de servicios básicos antes administradas por el Estado: luz, gas, agua, teléfonos, ferrocarriles, línea aérea de bandera y telecomunicaciones). El sistema económico se articula más con la economía globalizada al costo de una gran pérdida de derechos sociales y económicos adquiridos por gran parte de la población.

El modelo neoliberal produjo una agudización de las desigualdades sociales: gran concentración del ingreso en el 15% de la población y el surgimiento de nuevas formas de pobreza junto a un alto nivel de desempleo. Las clases medias empobrecidas sufrie-

¹ García Delgado, Daniel; “Estado y sociedad en una época de cambios”. Serie de Documentos 201. Flacso, Buenos Aires, abril de 1996.

ron subempleo, quitándole así posibilidades de ocupación a las clases populares y produciendo la problemática inclusión-exclusión. El surgimiento de bolsones de pobreza sin precedentes y la pauperización creciente de la otrora extensa e influyente clase media resultaron muy conmovedores para la sociedad argentina. Durante la década del 90 surgieron nuevas agrupaciones de “trabajadores sin trabajo” que ocuparon (y lo hacen hasta hoy en día) el espacio público y encarnan la lucha por la recuperación de los derechos perdidos y un piso mínimo de condiciones dignas de vida. Se generalizó el “piquete” (asentamiento en rutas y calles) como modo de lograr visibilidad social. Al mismo tiempo un verdadero ejército de “cartoneros”, pertenecientes a esas mismas clases excluidas, recorre con sus carros a tracción humana las calles de las grandes ciudades. Se trata de familias enteras que encontraron como única fuente de ingresos la recolección y venta de cartones y otros materiales de desecho domiciliario.

Desde el punto de vista de la participación política, a mediados de los 90 se consolida el modelo de democracia liberal: sistema de partidos, pluralismo, Estado de Derecho, competencia y opinión pública libre. Esto significa un cambio de relevancia en el modelo de participación política del pasado: se pasa de un modelo “movimientista” (partidos de masa ligados a organizaciones populares y al Estado) a una democracia “de opinión”, con gran peso de los medios de comunicación en la conformación del espacio público. Surge una ciudadanía con pérdida de confiabilidad en la política, en los partidos y parlamentos, hay escepticismo y crisis de representación. La idea de control de la sociedad como modo de participación pública y de la prensa independiente sobre los gobiernos gana espacio en el marco de la reestructuración del Estado argentino.

Desde el punto de vista cultural se produjo una redefinición de los límites entre lo público y lo privado, y por lo tanto una transformación de los valores, los sentidos sociales y la constitución de la identidad. El modelo de cultura igualitaria, con énfasis en lo público estatal, lo colectivo y la cultura del trabajo da paso al individualismo competitivo. La cultura estatal es reemplazada por la cultura del mercado, el Estado se retira dejando muchas de sus funciones libradas a la acción privada. Ser ciudadano entonces remite a ser cliente y consumidor, por eso la lucha hoy se dirige a garantizar la inclusión y la calidad de vida. El valor del interés colectivo como motor para la acción ha sido reemplazado por el interés individual. Hoy la movilización contra la violencia policial y por una mayor seguridad ciudadana, así como la lucha contra la corrupción o la preocupación por la discriminación y los derechos de los trabajadores inmigrantes se expresan en reivindicaciones puntuales en lo social y local, ocurren frente a hechos extremos y se apoyan en organizaciones autónomas de la sociedad civil. Se han perdido de vista causas colectivas basadas en derechos humanos fundamentales como el trabajo o la vivienda digna.

Un nuevo modelo de ciudadanía: el lugar de los derechos humanos

De los 80 a la actualidad, acompañando los procesos político-económicos, también se transformó el concepto de ciudadanía. Se configuró lo que dio en llamarse “ciudadanía de baja intensidad”², con menos aspiraciones de ejercicio de los derechos sociales y legales institucionales, en parte por desconocimiento y en parte por el aprendizaje que proveyó la exclusión.

Esta transformación se da en el marco de un proceso contradictorio de negociación político institucional, cuyo recorrido comienza con el juicio a las juntas militares (1984-85), la Ley de Punto Final (1986), la Ley de Obediencia Debida (1987) y, por último, el Indulto (1989). Negociaciones que, en el año 2003, al asumir la Presidencia un arduo militante por los derechos humanos, surge con fuerza una señal para acordar modos de solucionar los problemas de injusticia social, como también aquellos derivados de una forma de hacer justicia respecto de algunos hechos políticos relacionados con el terrorismo de Estado.

La política de reconciliación nacional adoptada por los gobiernos en las décadas del 80 y 90 trajo aparejada una limitación para la enseñanza de los derechos humanos y de los verdaderos mecanismos democráticos en la escuela, a pesar del consenso respecto de su importancia. El contexto hizo que se evitara poner en palabras la memoria de los acontecimientos conflictivos y violentos del pasado reciente, se retrasó el tratamiento de temas relevantes y controversiales y se dejó la información a los alumnos en manos de las familias. Reproducir escenas de un comicio, hacer referencia a diferentes partidos o usar el diario en la escuela daban por concluida la enseñanza sobre la democracia y la ciudadanía en la escuela.

Al mismo tiempo la reforma constitucional de 1994 incorpora a su texto los tratados internacionales más importantes en materia de protección de los derechos humanos³ y nuevos derechos y garantías (Defensor del Pueblo, derechos del usuario, amparo, Habeas Data y Habeas Corpus, entre otros). También comienzan a formar parte del currículo oficial de enseñanza en todos los niveles educativos. Se da la situación paradójica de que cuanto más reconocidos están en los marcos normativos y más presencia tienen en los medios, los derechos humanos pierden sentido en la práctica social, un proceso que comienza a partir de la dictadura y se agudiza con las transformaciones socioeconómicas descritas.

En el transcurso de esta etapa, algunos hechos cruciales reactivaron el valor de la memoria histórica y la justicia como componente de la vida social y garantía de

² Auyero, J; Otra vez en la vía. Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares, Fundación del Sur, Buenos Aires, 1993

³ Declaración Universal de Derechos Humanos, Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre, Convención Americana sobre Derechos Humanos, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Convención sobre la Prevención y Sanción del Delito de Genocidio, Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial, Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, Convención sobre la Tortura y otros Tratos o Penas Cruces, Inhumanos o Degradantes, y Convención sobre los Derechos del Niño.

la protección de los ciudadanos por parte del Estado. Los atentados terroristas que destruyeron la Embajada de Israel en Buenos Aires (1992) y la sede de la Asociación Mutual Israelita Argentina (AMIA) (1994) colocaron el tema de los derechos humanos, el respeto y la tolerancia en el centro del debate social.

Los logros obtenidos en estos últimos años en la lucha contra la impunidad y por la penalización de los crímenes cometidos durante la dictadura, gracias a la persistencia de los organismos defensores de los derechos humanos, reinstalaron el valor de las luchas históricas y renovaron la esperanza y la confianza en la justicia. Con el advenimiento de los 2000 vuelve con fuerza a ocupar un primer plano en la agenda pública, gracias al aliento permanente por parte del Gobierno nacional, la condena al terrorismo de Estado y la reivindicación de la lucha por derechos civiles y políticos conculcados por la dictadura militar de la década del 70.

Algunos acontecimientos emblemáticos que se han transformado en fechas clave para impulsar el trabajo de “memoria reciente” en las escuelas en particular y en la sociedad en general, recordando algunos hechos en los que se destaca la lucha por los derechos humanos de hombres y mujeres, resultan representados en los calendarios de recordación impulsados por el Gobierno. Se citan algunos ejemplos:

-La significativa “Noche de los lápices”, en la que fueron secuestrados diez estudiantes (militantes de la Unión de Estudiantes Secundarios- UES) y luego desaparecieron seis de ellos, el 16 de septiembre de 1976, actualmente se recuerda esa fecha como el “Día Nacional de la Juventud”.

- “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”, recordando el último golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, la más salvaje de todas las dictaduras de Argentina.

-Otro hecho significativo incluido en el calendario de recordación es el 2 de abril, se conmemora el “Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas”; mientras que el 10 de junio (fecha de rendición) se recuerda el “Día de la Reafirmación de los Derechos Argentinos sobre las Islas Malvinas, Islas del Atlántico Sur y Sector Antártico”.

-Otra forma de recatar la memoria resulta el proceso de recuperación del predio de la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), sitio en el que se alojaba y torturaba a personas durante la última dictadura. El edificio lleva ahora el nombre de “Museo de la Memoria”.

Lo que estuvo silenciado durante tanto tiempo irrumpe de repente en el espacio público: los medios de comunicación difunden las confesiones de un ex marino, la autocrítica pública del Comandante en Jefe de las Fuerzas Armadas y de la Iglesia transmiten en directo los juicios contra los represores.

Se consolida una democracia estabilizada en lo político, pero dentro de un modelo de Estado neoliberal que produjo escenarios sociales inéditos y un vaciamiento de sentido de los derechos que comprenden el ejercicio pleno de la ciudadanía, con las

significativas pérdidas para los sectores populares del acceso al empleo, la salud y una educación de calidad. Este marco representa un desafío importante para la enseñanza de los derechos humanos y su significado.

En lo que respecta a la educación superior, en el año 2004 se creó en la Universidad Nacional de La Plata, la primera maestría en derechos humanos (ver programa en el anexo). Al cabo de dos años se crearon dos programas de derechos humanos (ver un programa de cátedra en el anexo): uno en la Universidad de Buenos Aires y otro en la Universidad de Córdoba. En 2008, la Universidad de Lanús, también ofrece una maestría en derechos humanos. En la Universidad Nacional de Quilmes se desarrollan talleres de capacitación destinados a docentes en servicio y en formación.

Acerca de la educación secundaria, en el año 2004 la gestión educativa de la Provincia de Buenos Aires decide incorporar la educación en derechos humanos como espacio curricular. Paralelamente, algunas ONG y otras asociaciones civiles continúan con su labor educativa no formal, por ejemplo la APDH o el Programa Derechos Directos ⁴.

Con todo, la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional, que recoge muchas de las recomendaciones internacionales sobre educación y derechos humanos, consolida el auge de la EDH en Argentina, aunque en principio sólo sea desde la proclama.

Las ideas-fuerza en educación en derechos humanos que dominaron estos períodos

Los ochenta: instalar el tema en la sociedad y en la escuela después del período de oscuridad

En la Argentina, la democracia y los derechos humanos fueron uno de los temas centrales de la discusión pública a partir de 1983.

Para muchos organismos no gubernamentales se trataba de generar propuestas de educación y derechos humanos para acompañar el proceso de democratización.

Varias organizaciones internacionales apoyan estas iniciativas, entre ellas el Instituto Interamericano de Derechos Humanos. De esta manera se generan espacios de discusión locales, nacionales e internacionales en los que se elaboran propuestas y líneas de trabajo en educación y derechos humanos. La transformación de las escuelas es un eje de trabajo, particularmente la *democratización entendida como revisión de modalidades autoritarias de vínculos*.

En esos espacios se analiza qué ocurre con los derechos humanos en la educación formal y se formulan propuestas que apuntan a generar condiciones para la vigencia y promoción de los derechos humanos en las escuelas. Los instrumentos jurídicos internacionales aportan marcos para repensar los problemas cotidianos de la vida escolar.

⁴ Financiado por una serie de ONGs argentinas, brasileñas e italianas, entre otras. Más información en: <http://www.derechosdereitos.net>

Otro eje prioritario es la *inclusión del discurso de los derechos humanos en el quehacer educativo*. Se discute si los derechos humanos deben ser contenidos de enseñanza y cuáles serían esos contenidos. También si constituirían una nueva materia o deberían desarrollarse en todas las materias existentes. Las respuestas son de una gran diversidad, aunque la mayoría se inclina a considerar que en los niveles inicial, primario y medio los derechos humanos no deben constituirse en una nueva materia. Este eje se complementaba con otro: la necesaria *sensibilización del sector docente para con esta temática*.

Las propuestas que se generan desde organismos gubernamentales, no gubernamentales y de la búsqueda de acuerdos entre ambos apuntan a:

- La creación de marcos legales: leyes nacionales (en Argentina, Ley 23.849 del 27/9/1990, ratifica la Convención de los Derechos del Niño), decretos de ejecutivos provinciales y también nuevos lineamientos curriculares provinciales o municipales.

- La generación y apoyo de campañas para sensibilizar e informar sobre los derechos humanos y, especialmente, los derechos del niño.

- La formulación de estrategias de formación permanente o capacitación de los educadores en derechos humanos.

La resignificación y transformación de los contenidos referidos a la ciudadanía y los derechos humanos fueron una de las vertientes privilegiadas en los primeros años posteriores a 1984.⁵ La educación es objeto de los replanteamientos y exigencias de democratización que se sucedían en todas las instituciones de nuestra sociedad. Un hito importante en este proceso lo constituyó el Congreso Pedagógico celebrado en 1986, que convocó a todos los sectores vinculados con la educación. Acompañando el proceso de restablecer las bases para la recuperación democrática, comienza a aparecer una demanda desde distintos ámbitos de la sociedad de contactarse con el conocimiento de los derechos humanos. En particular se reclama la inclusión de este tema en las instituciones educativas, reforzada por el Congreso Pedagógico.

Bajo la forma de distintas modalidades normativas (leyes, decretos, lineamientos curriculares) y en muchos casos de manera difusa, en muchas jurisdicciones del país se induce a incorporar los derechos humanos a la educación formal. Para hacerlo, se apela a quienes detentaban el saber y la experiencia en esta materia: los organismos no gubernamentales que habían luchado por la defensa de los derechos humanos durante la dictadura. Estos organismos, surgidos a partir de 1975 con el objeto de denunciar y combatir las violaciones flagrantes cometidas por el terrorismo de Estado impuesto por la dictadura militar, y que hasta el momento se ocupaban de la formación de sus propios miembros y militantes, se vieron requeridos a hacer un aporte educativo hacia otras instituciones, entre ellas las escolares. Paralelamente comienzan a crearse secre-

⁵ Braslavsky, C, Cosse, G, Dussel, I; Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, diez años después, en "Las transformaciones de la educación a diez años de democracia", Tiramonti et. al. compiladores, Tesis-Norma, Buenos Aires, 1995.

tarías de derechos humanos en sindicatos y gremios docentes de todo el país, una de cuyas funciones primarias fue la capacitación de los trabajadores.

Organismos como la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), el Movimiento Ecuaménico por los Derechos Humanos (MEDH), Amnistía Internacional, el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) y el Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ), por mencionar sólo los más influyentes, elaboran líneas de trabajo y materiales destinados al sistema educativo. Comienzan a trabajar de manera no formal en la capacitación de los docentes a través de talleres y seminarios y desarrollan publicaciones de apoyo didáctico. Estos materiales abreviaban metodológicamente en la tradición de la educación popular y las propuestas de contenidos variaban entre posturas más centradas en el conocimiento de la doctrina y de las violaciones recientes cometidas en nuestro país, a otras que ofrecían una perspectiva de algunas áreas de contenidos desde la visión de los derechos humanos o las que tomaban aspectos de la convivencia social como centro de su trabajo. En esta etapa todo el esfuerzo realizado para influir en el sistema educativo contó con financiamiento externo, particularmente proveniente de las agencias de los países del norte de Europa. En general, las instituciones y jurisdicciones educativas destinatarias de estas acciones no aportaron recursos económicos para el sostenimiento de las mismas.

Todos estos programas intentaban sensibilizar a los docentes con respecto a su práctica cotidiana, hacerles conocer algunos aspectos fundamentales de la doctrina de los derechos humanos y ofrecer algunas alternativas curriculares de inclusión de la temática. Se nota en todos ellos un peso muy grande de la lucha contra el autoritarismo y la intolerancia enquistada en las instituciones en los años del proceso militar. El hecho de que las propuestas provinieran de los organismos reforzó esta orientación centrada en la toma de conciencia sobre los derechos, la denuncia de su violación y la necesidad de reparación del pasado reciente.

Como ejemplo de lo anterior, mencionaremos el contenido de un material producido en esta época por la APDH a solicitud del Ministerio de Educación ⁶ y dirigido a docentes de escuela primaria, que sostiene que “Los derechos humanos no forman una materia, porque constituyen la materia de la formación humana; abrazan... todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se deja de lado (...) las concepciones y actitudes autoritarias y negadoras de la libertad del hombre, dando paso a una nueva relación docente-alumno, a un nuevo trato entre los docentes y de éstos con sus pares y con las autoridades jerárquicas, y a la paulatina eliminación de los vínculos autoritarios institucionalizados por la omnipotencia de los años pasados. Es bueno repetir que los derechos humanos constituyen una práctica que parte del respeto de los seres humanos, de la tolerancia, la apertura mental, y del abandono del dogmatismo, de las discrepancias ofensivas y discriminaciones, y de los abusos del poder.” Se parte

⁶ Los chicos quieren saber de qué se trata, Educación por los derechos humanos, Santa Fe, Argentina, MEDH, 1985.

de la base de que, a pesar de la presencia de las normas, “los derechos humanos en la Argentina sólo se introducen furtivamente en la vida social”. Este mismo material, cuyos anexos documentales son una síntesis de la Constitución Nacional y un texto explicativo sobre la Doctrina de la Seguridad Nacional, se sugieren tres formas de incorporar la enseñanza de los derechos humanos a la escuela:

- Como reflexión crítica de los hechos de la experiencia histórica, pasada y reciente, en base al conocimiento de las violaciones de derechos dentro de la Doctrina de Seguridad Nacional
- Como incorporación del conocimiento teórico de los derechos humanos
- Como eliminación del autoritarismo en las relaciones interpersonales

A su vez, se proponen cuatro ejes a partir de los cuales generar actividades de aprendizaje:

El derecho como regulación de la convivencia: Apunta a la creación de normas por parte de los alumnos.

Historia de la conquista de los derechos humanos: Se centra en el conocimiento a través del tiempo y del espacio de las violaciones a los principios de la dignidad humana.

Construyamos un futuro mejor con la vigencia integral de los derechos humanos: Se propone abordar los problemas de actualidad que implican violaciones de los derechos humanos.

Hacia el conocimiento, la tolerancia y el intercambio con otros grupos humanos: Retoma el eje 3, pero en perspectiva planetaria.

En el marco de este proceso de instalación de los derechos humanos en la sociedad argentina, al finalizar la labor de la CONADEP (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas) el Estado crea en 1984 un organismo oficial: la Subsecretaría de Derechos Humanos y Sociales en el seno del Ministerio del Interior. Su misión era promover la construcción conjunta de garantía para el pleno ejercicio de los derechos humanos; desarrollando entre otras, tareas destinadas a crear conciencia republicana de convivencia en base al respeto de los derechos fundamentales.

Bajo la conducción del Dr. Eduardo Rabossi en esta primera etapa de su existencia, la subsecretaría realizó en 1988 el primer relevamiento oficial sobre la presencia de la temática de los derechos humanos en el sistema educativo argentino. Este trabajo indagó sistemáticamente a todas las conducciones educativas de nivel nacional y provincial y tuvo por objeto identificar la normativa existente para los niveles primario, secundario y terciario, su grado de implementación y el estado de la capacitación docente en este tema; evaluar modalidades de enseñanza de derechos humanos en el sistema educativo formal e indagar la enseñanza de los derechos humanos en las universidades nacionales y privadas, particularmente dentro de las facultades de Derecho.

El informe final de este relevamiento ⁷ estaba destinado a comunicar los resultados a los organismos internacionales con incumbencia en el tema y debía servir de base para la organización de jornadas sobre la enseñanza de los derechos humanos.

Las conclusiones elaboradas a partir de los datos enviados por todas las jurisdicciones del país consultadas fueron las siguientes:

- Los derechos humanos ocupaban un lugar propio del currículo educativo en muchas provincias, de la ciudad de Buenos Aires y del Ministerio de Educación, así como de las Facultades de Derecho y Humanidades. Esto es evaluado como un avance, en virtud de la ignorancia total del tema hasta 1983. Se asocia esta aparición a la afirmación de las garantías constitucionales.
- Parecía un criterio aceptado en general, que tanto en el nivel primario como el secundario y el universitario la enseñanza de los derechos humanos sea encarada temáticamente en diferentes materias. No obstante esto, en las universidades se crean cátedras específicas en el marco de las carreras jurídicas. La tendencia, en el caso de la escuela primaria, fue la inclusión en los últimos dos o tres años dentro de la asignatura Ciencias Sociales y, para el caso del secundario, en Educación Cívica del ciclo básico.
- Se percibían importantes variaciones entre las provincias sobre la importancia otorgada al tema, que van desde el no reconocimiento explícito hasta el reconocimiento en toda su importancia y extensión. Cabe destacar que por lo menos ocho provincias tenían en vigencia resoluciones, decretos o leyes que incorporaban bajo distintas modalidades curriculares la enseñanza de los derechos humanos a sus sistemas educativos (creación de asignaturas, inclusión en asignaturas existentes o como fundamentos de los diseños curriculares, implementación de proyectos especiales o incorporación al calendario escolar).
- Era notoria la ausencia de preparación a los docentes. Se encararon localmente acciones de capacitación parciales, particularmente en las provincias más comprometidas con la implementación de proyectos de enseñanza de derechos humanos. Estas acciones consistieron en cursos y seminarios y en algunos casos se complementaron con materiales de apoyo (Mendoza y La Rioja). El proyecto más abarcativo e integral de esta etapa es el que desarrolló la provincia de Entre Ríos, en convenio con el Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Éste fue un proyecto extendido en el tiempo; con una duración de cuatro años y que abarcó todos los niveles de enseñanza, incluidas la formación y la capacitación docente.

El informe final plantea lo que considera las tres interrogantes que caracterizan esta

⁷ "La Enseñanza de los Derechos Humanos en la República Argentina". Subsecretaría de Derechos Humanos. Ministerio del Interior. Rep. Argentina. 1988.

etapa de “irrupción” de los derechos humanos en el sistema educativo en la Argentina:

- a) “*¿Quién va a enseñar derechos humanos?*”: cuál es el perfil del docente. Se enuncia que no sólo debe dominar una información extensa, tanto fáctica como normativa, sino además técnicas pedagógicas relevantes y tener una motivación importante.
- b) “*¿Cómo enseñar derechos humanos?*”: qué estrategias seguir y cómo ubicar curricularmente el tema. En el primer caso se advierte sobre una discusión no saldada sobre la necesidad de transmisión neutral de información o el compromiso de la ideología del docente. En el segundo sobre la creación de una materia específica, con docentes especializados o el reconocimiento de contenidos en las diversas materias del currículum. Si bien la tendencia es a aceptar la segunda vía, se cuestiona si es lo más adecuado para un estadio inicial de la inclusión de la educación en derechos humanos.
- c) “*¿Qué se va a enseñar en materia de derechos humanos?*”: dado que la extensión de los temas es enorme, los intentos de selección o síntesis son difíciles, por tanto es necesario tomar decisiones. En este punto, en el que está todo por hacer, se remite a las recomendaciones del Congreso Internacional sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos (Viena, 1974), en el sentido de que la enseñanza debe apoyarse en una investigación interdisciplinaria, que conduzca a una mejor comprensión de los factores que determinan la violación de los derechos y a la determinación de las políticas y mecanismos institucionales necesarios para garantizar esos derechos.

Estas preocupaciones fueron fundantes en todos los programas elaborados en esta etapa y podría decirse que algunas de ellas aún hoy no han sido saldadas.

En el ámbito universitario el hito más significativo de esta etapa es la creación de cátedras de derechos humanos como asignatura obligatoria dentro del plan de estudios de las facultades de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (1986) y Lomas de Zamora (1984). Son también significativos avances la instalación de un Laboratorio de Derechos Humanos en la Facultad de Sociología de la Universidad de Cuyo, cuyo objetivo era informar a los claustros y a las instituciones en general, la inclusión en 1985 a todas las asignaturas de la Universidad de La Plata de los temas “Constitución y Tratados Internacionales” y la inclusión en la Universidad de Luján de “Estudios de la Constitución Nacional y los Derechos Humanos”.

Consideramos que el mayor logro de la actividad de difusión y educación encarrada por los organismos, canalizada más tarde en algunos de los espacios oficiales que se abrieron, fue el de instalar la temática en la sociedad. Se conquista un espacio cultural y de discusión en la sociedad civil, que luego irá creciendo y afirmándose en las instituciones en la década siguiente. Un ejemplo de este avance es la presencia de stands de organismos de derechos humanos en las Ferias del Libro, quizás el evento

cultural más importante de la Argentina desde hace 25 años.

Los años noventa: avances en las políticas públicas

Ya a comienzos de los 90 se asiste a una declinación del papel de los derechos humanos en la educación, reemplazada con la introducción de otros temas que parecían más modernos y movilizadores, como la protección del ambiente o el sida, la educación sexual, entre otros.

En general, se consideró aprendida definitivamente la lección de la democracia, mientras se aceptaba el mercado como dispositivo regulador de las relaciones humanas y se profundizaba el descrédito de la política y la declinación de la participación ⁸.

La década del 90 se caracteriza por un mayor protagonismo del Estado en materia de la difusión y promoción de los derechos humanos, frente al rol casi excluyente de las ONG en la etapa anterior. Esto tal vez se deba a que las ONG que habían fundado su acción en este campo en la lucha contra el Estado (apropiado por la dictadura), tuvieron que adaptarse en esta etapa democrática a trabajar con el Estado y los gobiernos de turno, lo cual ha significado en muchos casos crisis, retraso o dificultad en la tarea de adecuarse a la lógica de construcción de una política pública. Algunas se resisten a participar en proyectos con organismos estatales, persistiendo una actitud de sospecha y desconfianza, otras aceptan el desafío, pero lo cierto es que se produce un debilitamiento del papel de algunas de las ONG tradicionales.

El eje de este período, juntamente con la *diversificación del universo de contenido tradicional sobre los derechos humanos, es el surgimiento de organismos gubernamentales específicos y la formalización de políticas públicas en relación con la educación en derechos humanos*. En muchos casos la articulación de acciones entre el Estado y la sociedad civil posibilitó el desarrollo de programas concretos de acción con objetivos definidos, con independencia de las divergencias existentes entre estos dos sectores. Es necesario aclarar que no ha sido un proceso lineal, sino plagado de contradicciones, con obstáculos dentro de la estructura del mismo Estado, en la persistencia de racionalidades, comportamientos o actitudes incompatibles con su defensa y afirmación. En algunos casos esto derivó en que los cambios no alcanzaran las transformaciones que se propusieron quienes impulsaban los programas, sino que modificaron aspectos parciales. Los hitos más importantes en este proceso son:

1- *La reforma constitucional de 1994*, que hace más visible los derechos humanos y dificulta cualquier proceso que intente retroceder en esta materia. Tanto el consenso obtenido como los métodos de democracia semidirecta incorporados al texto pueden derivar en una mayor participación ciudadana en los asuntos políticos del país. La inclusión de la defensa de los derechos del consumidor y del derecho a un ambiente sano amplían la protección de los habitantes y por lo tanto su capacidad de accionar.

⁸ Finocchio, Silvia. Temas de la agenda curricular de ciencias sociales para el 2000. Una propuesta de desarrollo curricular para la Argentina del próximo siglo. Ponencia presentada al Congreso de Logroño, marzo de 1999.

Como consecuencia de estas incorporaciones, en todo ámbito de educación formal donde se analice la Constitución Nacional tendrán que repensarse los programas desde una visión internacional y desde la promoción de los derechos humanos.

2- *La inclusión de los derechos humanos como contenidos básicos de la educación en todos los niveles educativos.* Los derechos humanos son considerados no sólo como normativa del derecho positivo, sino también como un acuerdo axiológico y un hecho normativo, como valores que transversalizan todas las áreas del quehacer humano. En tal sentido se los *incorpora al currículo de educación formal* en el orden nacional para todos los niveles educativos (ver anexo Ley Federal de Educación), incluida el currículo de formación docente y de las academias de las instituciones de seguridad y de las Fuerzas Armadas y al currículo de todas las carreras de formación de agentes policiales del país.

Estos dos hechos marcan importantes cambios institucionales, que impulsan otras acciones de política pública. Entre ellas podemos nombrar:

-Las acciones de promoción y coordinación ejercidas por la Subsecretaría de Derechos Humanos.

La Subsecretaría se convierte en un referente y en una instancia promotora y centralizadora tanto de organismos oficiales como no gubernamentales en cuanto a problemáticas, políticas y acciones referidas a los derechos humanos en el país y de articulación con el exterior. En cuanto a las líneas específicas de educación, desde 1991-92, la idea fuerza central de la acción de la subsecretaría ha sido *promover un cambio de mentalidad en los funcionarios públicos y al mismo tiempo fortalecer la actividad académica relativa a los derechos humanos.* A través de la Dirección Nacional de Promoción dependiente de la subsecretaría se diseñan, organizan y dictan cursos, seminarios y actividades culturales para la difusión de los derechos humanos. La creación en 1994 del Instituto de Promoción de Derechos Humanos, en el marco de un convenio de Desarrollo de Actividades de Capacitación firmado con el Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, permite poner en funcionamiento el Programa de Fortalecimiento de Derechos Humanos. Estas acciones de capacitación estaban dirigidas fundamentalmente a los agentes del sistema estatal, particularmente a los del sistema de seguridad (policial y penitenciario) y de administración de justicia, así como agentes civiles de las provincias. La constitución en 1992 del Consejo Federal de Derechos Humanos, con representantes de todas las provincias y la ciudad de Buenos Aires, intentó afianzar, extender y profundizar las acciones emprendidas en todo el país.

-En el ámbito académico se crean cátedras universitarias en otras facultades y universidades del país, y centros de investigación universitarios y se gestiona el inicio de una red interuniversitaria con el objeto del intercambio de información y docencia en temas de derechos humanos, así como el apoyo mutuo en investigación y tareas académicas.

-Se instala desde 1993 en el Ministerio de Educación un *Programa Nacional por*

los Derechos del Niño y del Adolescente.

Si bien esta inclusión curricular representa un avance sustantivo respecto de la generalización de la educación en derechos humanos, aún persistían vacíos importantes que dificultaban (y aún siguen dificultando) su implementación. Uno de ellos es la ausencia de una capacitación sistemática a los docentes que se harán cargo de enseñar estos contenidos, el otro es la ausencia y/o dispersión de material didáctico adecuado. Aun hoy las únicas ofertas de capacitación a docentes son las que sostienen, en la mayoría de los casos en circuitos no oficiales, las ONG defensoras de derechos humanos.

Lo mismo sucede con el material didáctico, especialmente para los niveles inicial y primario. Si bien algunos manuales producidos por las editoriales de libros escolares incorporaron el tratamiento de algunos temas, cada una hizo una selección particular, de Formación Ética y Ciudadana, en muchos casos relacionados con los derechos humanos. En el caso de la Educación Polimodal se registra en los últimos años una mayor y mejor producción específica de textos para Formación Ética y Ciudadana. La orientación de estos materiales y las concepciones de derechos son muy variadas: algunos sostienen la subordinación del cumplimiento de los derechos al de los deberes, retaceando información, otros abundan en información, algunos intentan caminos de formación en los derechos humanos a través de la percepción y empatía con situaciones de violación (terrorismo de Estado) y otros presentan una concepción integral de los derechos humanos y la formación ciudadana, compilando buena información y articulándola con la apelación a los problemas reales vividos por los adolescentes. En este sentido recién a partir de 2000 se avanzó en propuestas que permiten a los adolescentes construir una aproximación propia a la formación ciudadana desde el fortalecimiento de su identidad diferenciada.

Pero sin duda las debilidades más grandes que acompañan estos avances son la ausencia de programas sistemáticos de capacitación dirigidos a los docentes encargados de llevar adelante estos nuevos programas y la falta de continuidad de políticas en las jurisdicciones educativas, de manera de permitir la concreción de lo acordado.

El año 2000 hasta la fecha: educar para la participación ciudadana efectiva

El nuevo siglo muestra cambios, principalmente en lo que respecta a participación política y la elaboración de normas. En áreas relacionadas con la educación se avanzó en términos de participación, por ejemplo, con los debates que desembocaron en la Ley Nacional de Salud Sexual y Reproductiva (25673), que crea un programa de salud sexual y procreación responsable, que tiene como propósito la equidad, la igualdad y la justicia social, además de contribuir en términos de igualdad de oportunidades en lo que hace a la salud sexual. Los debates por la elaboración de esta ley comenzaron años antes de su sanción, operada en el año 2003.

Asimismo, esta ley puso en marcha otra discusión importante para el área educativa, la inclusión de su enseñanza en todo el sistema educativo, esto puso en marcha

toda una serie de nuevos debates de participación ciudadana, que dan cuenta de una nueva forma de hacer política, en línea con las recomendaciones internacionales.

Asimismo, la Ley de Protección Integral de Infancia y Adolescencia (26061) y la Ley Contra la Violencia Familiar (24417) sirvieron de base para el debate que culminó con la elaboración de la normativa educativa.

A partir de la realización del Foro Mundial de Educación (2006) y luego de un amplio debate, en el que participaron actores y actoras de la comunidad educativa, ONG y la sociedad civil, se inició un nuevo recorrido participativo, que culminó en la sanción de la Ley Nacional de Educación (26206).

Actualmente se están realizando en algunas universidades mesas de discusión sobre la incorporación de la educación en derechos humanos en ese nivel educativo. En relación con la formación docente para el nivel superior no universitario, la Universidad Nacional de Quilmes ha puesto en marcha un proyecto de capacitación con modalidad de talleres, con la iniciativa de educar formadores para escuelas medias.

En este período se consolidan acciones que cuentan con la *participación conjunta de diversas y representativas organizaciones* de la sociedad involucradas con la efectivización de los derechos humanos junto con organismos del Estado. Un ejemplo de esto fue el Foro Mundial Temático de Educación (2006), llevado a cabo en Buenos Aires, entre el 4 y el 6 de mayo. El encuentro fue denominado “Educación Pública, Inclusión y Derechos Humanos”, la organización estuvo a cargo de Abuelas de Plaza de Mayo, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, el Laboratorio de Políticas Públicas y el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas. Esta iniciativa es realizada con la impronta de “colocar a la educación en el centro de la agenda social y política, abrir el debate pluralista sobre la dirección que deben asumir las políticas públicas para que otra educación y otra sociedad sean posibles, socializando las experiencias históricas, regionales, nacionales y locales, orientadas a tal fin”⁹. Tras el desarrollo de este foro se comenzó con el debate por la nueva ley de educación en todas las instituciones y de todos los niveles educativas.

Tras las instancias del debate, la sanción de esta nueva ley de educación significó una serie de modificaciones al Sistema Educativo Argentino, que podría decirse que están en clara sintonía con las recomendaciones del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (PROMEDH)¹⁰ y otras reuniones internacionales; aunque hay que destacar que su alcance aún no implica su traslado al diseño curricular.

Entre las principales consignas del texto de la Ley de Educación Nacional (26206) se postula la necesidad de garantizar una educación para toda la vida a partir del fortalecimiento de la formación integral y la creación de medios para brindar igualdad

⁹ Fuente: Portal Educativo del Estado Argentino. <http://www.educ.ar>

¹⁰ Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. 2007 En: <http://www.ohchr.org/spanish>

de oportunidades, respetando las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. Una de las novedades propuestas es que se busca promover en los estudiantes la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. Con lo cual necesariamente deben referirse a cuestiones de una formación ciudadana que se comprometa con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

Otra novedad normativa que muestra cómo la ideología de los derechos humanos está presente en el texto de la Ley de Educación, es que la de garantizar estrategias educativas con una perspectiva intercultural-bilingüe, que garantice el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica.

Asimismo, tal como reiteradamente se recomienda desde congresos, conferencia y organismos internacionales, el articulado de esta ley se propone involucrar en temas educativos a los medios de comunicación, comprometiéndolos a asumir mayores grados de responsabilidad ética y social por los contenidos y valores que transmiten.

En relación con los programas escolares, en la escuela media se produjo un hecho significativo. Dado que la política educativa tiene presente los agujeros ciudadanos que significaron los años de dictadura, la provincia de Buenos Aires (jurisdicción que concentra casi la mitad de la matrícula educativa del país) decide en el año 2004, incorporar en el segundo año del nivel Polimodal (tercer año de la educación media) la asignatura Derechos Humanos y Ciudadanía; que pretende atender al fin principal de la educación polimodal, respecto de desarrollar aptitudes para el ejercicio de una ciudadanía consciente y responsable. (Ver programa en Anexo, los fundamentos y la selección de contenidos muestran las ideas que sustentan su intención formativa).

Acerca de la educación superior, si bien la enseñanza de los derechos humanos ha crecido en los últimos años en los niveles educativos básico y secundario, no ha ocurrido lo mismo con el nivel superior. Asimismo, aunque es cierto que muchas universidades argentinas ofrecen cursos sobre el tema, éstos son generalmente optativos y trabajan fundamentalmente los aspectos teóricos más que su práctica como medio para crear y recrear cultura, lo que dificulta la transferencia de esos conocimientos y sobre todo de su práctica efectiva. Esta problemática resulta más grave en el nivel superior no universitario, dado que al no ser contenidos incluidos en los documentos curriculares, ni siquiera circulan como contenido teórico. Algo similar ocurre en la universidad, puesto que son cursos obligatorios únicamente para carreras del área del Derecho y las Ciencias Políticas.

Con la idea de paliar algunas de las ausencias que la política educativa deja en el nivel superior, la acción sistemática más importante se está desarrollando actualmente

en el ámbito universitario. Por ejemplo, en la Universidad Nacional de Quilmes¹¹ se están llevando a cabo talleres de capacitación para docentes en servicio y en formación. La propuesta pretende transferir a distintos niveles educativos parte de los resultados de los proyectos de investigación sobre EDH que el equipo ha procesado desde finales del año 2003. Para lo cual ha implementado un plan de educación de formadores, en tres ejes atravesados por la EDH: protección integral de la infancia y la adolescencia, construcción de la ciudadanía y cuidado del ambiente.

La metodología pedagógica propuesta gira en torno a la construcción de *prácticas participativas*, por eso está dirigido tanto a profesores y profesoras en formación como en actividad, a alumnos y alumnas de niveles básicos y medios, como a cualquier otra persona de la comunidad educativa, para aportar estrategias que colaboren con la creación de cultura para la democracia y los derechos humanos. Se considera que el aprendizaje de los derechos humanos debe hacerse en el contexto de transmisión y de la experiencia, además de practicarse en todos los niveles del sistema escolar. Podría decirse que se trata de incorporar nuevos hábitos, en este caso, *costumbres de participación*.

Una de las metas que propone el proyecto es la de modificar las representaciones acerca del rol de la autoridad en el aula, reflexionando sobre acciones didácticas solidarias (por tanto participativas) que suponen un docente responsable y comprometido que guíe hacia el aprendizaje significativo de los contenidos científicos y socializadores, a la vez que participa y hace participar de la actividad. Participar, es “estar en la actividad sociocultural”, ser parte de ella. El *aprendizaje práctico/participativo* cumple con los ideales deliberativos, intrínsecos a la vida democrática.

En suma, el proyecto fue formulado teniendo presentes las recomendaciones sobre la importancia de realizar abordajes interdisciplinarios e interinstitucionales, por ello se han puesto en juego no sólo conocimientos científicos (ambientales, comunicacionales, jurídicos, educativos, metodológicos, etc.), sino que también se aportan componentes axiológicos: el respeto a la otredad, la solidaridad, la responsabilidad, la democracia, la participación, la igualdad.

Por otro lado, a mediados de mayo de 2006, se realizó el Primer Coloquio Interamericano de Educación y Derechos Humanos: “Experiencias, problemas y desafíos”. Un dato para destacar es que la mayoría de las sistematizaciones educativas presentadas y puestas a discusión se corresponden con los niveles de enseñanza, básico y medio. Sólo unas pocas experiencias muestran poseer soporte teórico derivado de fuentes metodológicas distintas a aquellas identificadas con los aportes freirianos. En un solo caso la estrategia pedagógica deriva de teorías del aprendizaje (Piaget y Vigotsky). En

¹¹ Fernández Mónica, Rosana Góngora, Néstor Manchini y Luisa Ripa. Proyecto “Creando Redes educativas, Ciudadanas y Responsables” (CReCER). El proyecto cuenta con financiamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura y la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNQ, además del aval del Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

otro caso el recurso teórico estuvo representado por teorías provenientes de la antropología. En un tercer caso el soporte teórico procede de textos filosóficos. El resto de los trabajos se enmarcan en propuestas metodológicas de organismos internacionales dependientes de las Naciones Unidas y también de los autónomos, como Amnistía Internacional y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, o de aquella teoría que aquí se denomina “Método problematizador freiriano”.

En la conferencia de cierre ¹² se hizo referencia explícita a cuestiones de la práctica educativa y su relación con los contenidos, la metodología y las evaluaciones o controles, necesarios para verificar la presencia o ausencia de los derechos humanos en la educación. Asimismo, esa conferencia sintetizó algunos conceptos clave, para reflexionar no sólo sobre la importancia de educar en derechos humanos, sino también para desarrollar estrategias pedagógicas y de evaluación con perspectiva en EDH.

Si bien es cierto que el coloquio abordó el tema de la EDH en el ámbito interamericano, la mayoría de los trabajos presentados son producto de sistematizaciones educativas de nivel medio, llevadas a cabo en Argentina. En tal sentido la idea fuerza que se desprende de este evento podría estar representada por la EDH como: *“la práctica educativa y la creación de cultura para y en los DD.HH.”*.

Hacia abril de 2007 se realizó otro evento universitario sobre derechos humanos en la ciudad de Rosario, aunque las mesas de discusión debatieron sobre temas variados, uno de los ejes trabajó arduamente el tema de la EDH. Otra mesa significativa fue la que abordó problemáticas relacionadas con las políticas públicas y los derechos humanos, donde se hizo referencia expresa a políticas educativas, principalmente sobre la formación docente.

En el mes de octubre del corriente año, un nuevo evento sobre EDH se llevó a cabo en Argentina, esta vez en la ciudad de La Plata. Si bien el tema de las conferencias y las ponencias se centró en la práctica educativa de los derechos humanos, tanto en el aula como en las instituciones y en las políticas educativas, hubo un extenso debate sobre la incorporación de la enseñanza de los derechos humanos en el nivel superior, principalmente en la educación universitaria.

El documento de trabajo se denomina *La universidad y la educación en el siglo XXI: los derechos humanos como pilares de la nueva reforma universitaria* ¹³. Este documento se centra en la EDH en el nivel superior y presenta una referencia a la relación entre educación y derechos humanos, que parte del derecho a la educación, para lo que hecha mano a los documentos internacionales que mencionan este derecho, como también a recomendaciones de organismos internacionales, como por ejemplo UNESCO. Para referirse a la universidad y los derechos humanos, identifica una se-

¹² Ana María Rodino, Coordinadora Pedagógica del Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

¹³ Fabián Salvio, director de la Maestría en derechos humanos del Instituto de derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Por más información: <http://www.derechoshumanos.jursoc.unlp.edu.ar>

rie de problemas en la gestión, los programas de estudio y aquellos organismos que dentro de cada institución universitaria investigan, hacen docencia y defienden a toda persona sobre hechos de violación de derechos, siempre destacando la necesidad de utilizar lo que denomina la perspectiva de los derechos humanos. También realiza una mención sobre contenidos conceptuales, citando tanto en la versión transversal de la EDH como su incorporación en asignaturas específicas; además del desafío de brindar capacitación docente adecuada para enseñar derechos humanos.

A modo de conclusión

Sin pretender haber sido exhaustivas, nos hemos propuesto visibilizar algunas acciones llevadas a cabo en Argentina respecto de la educación en derechos humanos durante el período 1983 hasta la fecha, partiendo de una caracterización contextual de aquellos aspectos políticos, sociales y culturales que enmarcaron los años de recuperación de la democracia y la resignificación de algunos contenidos referidos a la ciudadanía.

Así, en Argentina, la democracia y los derechos humanos fueron temas centrales de discusión pública durante los años ochenta, con el fin de instalar en la sociedad y en la escuela nuevas formas de ciudadanía después de un período de oscuridad democrática.

Respecto de los años noventa y la labor desarrollada en ese período, puede decirse que marcaron algunos avances significativos en la elaboración y puesta en marcha de políticas públicas tendientes a instalar en la agenda política el tema derechos humanos. Con la reforma de la constitución producida en 1994, se hizo más visible el mundo de los derechos humanos al otorgarles jerarquía constitucional, mostrando un mayor protagonismo del Estado en lo que hace a su difusión y promoción. Al mismo tiempo operaban acciones de articulación entre el Gobierno y la sociedad civil, que permitían un claro acercamiento del tema a los ámbitos educativos formales, por ejemplo en lo que hacen en la elaboración de material didáctico. Sin embargo, las debilidades más grandes que acompañaron esos avances fueron la ausencia de acciones de capacitación docente.

A partir de los primeros años del siglo XXI se abren nuevos espacios de participación ciudadana, poniendo en marcha una serie de debates amplios (medios de comunicación, Internet en las escuelas, etc.), que alcanzaron casi a toda la comunidad. En ese sentido la elaboración y sanción de la Ley Nacional de Educación, resulta paradigmática, aunque aún no se vislumbra una reforma curricular acorde con los principios de dicha ley. Asimismo, las reformas curriculares en la escuela media, los debates por la incorporación de la EDH en el nivel superior, la asiduidad con la que se desarrollan jornadas y congresos sobre derechos humanos y su relación con la educación, así como la continuidad de trabajo de algunas ONG en la elaboración de materiales educativos y puesta en marcha de talleres, parecen abrir nuevas formas de

participación ciudadana.

Finalmente, se ha pretendido identificar y acercar reflexiones sobre algunas “ideas-fuerza” que marcaron tres décadas de labor conjunta en lo que hace a educación y derechos humanos en Argentina, enfatizando en el desarrollo de actividades relacionadas con la educación formal. Es cierto que queda mucho por hacer, pero las hojas de ruta están abiertas y muestran la imposibilidad de retroceder en lo que hace a difusión y promoción de los derechos humanos, y la creación y recreación de democracias participativas.

Bibliografía

- “La Enseñanza de los Derechos Humanos en la República Argentina”. Subsecretaría de Derechos Humanos. Ministerio del Interior. Rep. Argentina. 1988.
- APDH, Los chicos quieren saber de qué se trata. Educación por los derechos humanos, 1985.
- APDH y Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, ¿Qué es esto de los derechos humanos? Apuntes para una reflexión crítica: historia, documentos, conceptos y actividades. 2008.
- Apple, Tadeu da Silva y Gentili. Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Losada, Buenos Aires, 1997.
- Auyero, J; Otra vez en la vía. Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares, Fundación del Sur, Buenos Aires, 1993.
- Belderrain, Juan Esteban. La Educación para la Democracia en la Transformación Educativa, en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas N° 25, OEA, Argentina, marzo de 1997.
- Braslavsky, C., Cosse, G., Dussel, I.; Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, diez años después, en “Las transformaciones de la educación a diez años de democracia”, Tiramonti et al compiladores, Tesis-Norma, Buenos Aires, 1995.
- CELS. Derechos Humanos en la Argentina. Informe anual enero-diciembre 1998. Eudeba. Buenos Aires, 1999.
- Cifedhop. Nouvelles politiques éducatives. Défis pour la démocratie. Collection Thématique N° 6, Genève, juin 1998.
- Cullen, Carlos. Educación y Derechos Humanos. Mimeo. Buenos Aires, 1999.
- Fernández, Mónica (2006) Solidaridad, educación y derechos humanos. El rol de la autoridad en el aula democrática. XI Jornadas Internacionales Interdisciplinarias “Responsabilidad y Solidaridad”. Fundación ICALA. Río Cuarto, 1, 2 y 3 de noviembre. ISBN: 987-20696-6
- Fernández, Mónica y otros. (2008) Proyecto Creando Redes Ciudadanas, Educativas y Responsables (CReCER). UNQ.
- Fernández, Mónica (2007). Políticas públicas, educación y derechos humanos. Una propuesta de capacitación docente. I Congreso Argentino-Latinoamericano de Derechos. “Una mirada desde la universidad”. 11 al 13 de abril de 2007. Rosario. (En prensa).
- Fernández, Mónica (2007). Educación y derechos humanos en la universidad. Una

- propuesta de marco conceptual. XII Jornadas Internacionales Interdisciplinarias “Ciudadanía, democracia y ética pública”. Fundación ICALA. Río Cuarto, 7 al 9 de noviembre. ISBN: 978-987-1318-07-0.
- Fernández, Mónica (2006) “Educación para la Democracia y los Derechos Humanos. Las prácticas participativas” (Págs. 25-40) El derecho a la educación en un mundo globalizado Donostia-San Sebastián: 6 a 8 de septiembre de 2006 Palacio de Miramar, X Congreso Nacional de Educación Comparada ISBN: 84-9746-334-X.
- Finocchio, Silvia. Temas de la agenda curricular de ciencias sociales para el 2000. Una propuesta de desarrollo curricular para la Argentina del próximo siglo. Ponencia presentada al Congreso Logroño, marzo de 1999.
- Formación ética y ciudadana, Revista La Obra N° 8, Buenos Aires, agosto de 1995.
- García Delgado, Daniel; “Estado y sociedad en una época de cambios”. Serie de Documentos 201. Flacso, Buenos Aires, abril de 1996.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2006). Propuesta Curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas. Versión para discusión y enriquecimiento. San José. Costa Rica.
- Ley Nacional de Educación. N° 26.206 (2006) Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura. Argentina.
- Klainer, Rosa. “Estudio para el análisis de experiencias de educación en derechos humanos: Argentina”. En: Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina. IIDH, 2000.
- Klainer, Rosa y Fariña, Mabel (2006). Documento de orientación curricular: Los derechos humanos en la educación formal. Documento interno de trabajo, IIDH.
- Ministerio de Cultura y Educación. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Argentina, 1995.
- Ministerio de Cultura y Educación. Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal. Argentina, 1995.
- Ministerio de Cultura y Educación. Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente. Argentina, 1995.
- Pierini, Alicia. 1989-1999. Diez años de Derechos Humanos, Ministerio del Interior. Argentina, 1999.
- Ripa Alsina, Luisa (2006). “Derechos humanos y educación: triple entramado y sus ataduras”. En: El derecho a la educación en un mundo globalizado. X Congreso de Educación Comparada. Donostia-San Sebastián: 6 a 8 de septiembre. Palacio de Miramar, X Congreso Nacional de Educación Comparada
- Rodino, Ana María (2003). Educación Superior y Derechos Humanos: el papel de

- las universidades ante los retos del siglo XXI. Visión y propuestas para la región. En: Seminario internacional sobre educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe. México DF, 28-30 de mayo.
- Salvioli, Fabián. La Constitución de la Nación Argentina y los Derechos Humanos. Un análisis a la luz de la Reforma de 1994.. Ediciones del Movimiento Ecuuménico por los Derechos Humanos. Buenos Aires, 1995.
- Salvioli, Fabián. La universidad y la educación en el siglo XXI: los derechos humanos como pilares de la nueva reforma universitaria. Documento para discusión 2008.
- Subsecretaría de Derechos Humanos y Sociales. Síntesis de Gestión 1991-1997. Ministerio del Interior. Argentina, 1999.
- Talleres de Vida. Educación por los derechos humanos. Cuadernos para la práctica I y II. Comisión de Educación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. 1989, 1993.

Anexo-programas curriculares

Los derechos humanos como contenido básico común de la enseñanza obligatoria

En 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación (N° 24195), ley orgánica que regula el conjunto del sistema educativo argentino. Con el objeto de apreciar las ideas-fuerza que subyacen al sentido con que se pensó la incorporación de esta temática al currículo oficial de enseñanza, se incluyen algunos aspectos significativos de esta ley.

El artículo sexto establece como fines orientadores de la educación argentina:

“El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente”.

Esta ley propone, al mismo tiempo, una transformación profunda del sistema educativo, uno de cuyos ejes es el curricular: el establecimiento de una base de contenidos comunes para todo el país y para todos los niveles educativos que implica a la vez la renovación y actualización en áreas tradicionales, así como la posibilidad de incorporación de nuevos contenidos de relevancia social. La transformación curricular comienza con un proceso de consulta a los sectores del conocimiento y a los sectores significativos de la sociedad. En este marco es requerida la opinión y las propuestas de las ONG defensoras de los derechos humanos, otras organizaciones de la sociedad civil, instituciones oficiales y ámbitos académicos. De este modo entre 1995 y 1998 se aprueba la obligatoriedad de la enseñanza de los derechos humanos como contenido dentro del nuevo “capítulo” curricular Formación Ética y Ciudadana para la Enseñanza General Básica EGB (6 a 14 años), la Educación Polimodal (ex secundaria) y la Formación Docente.

Para la EGB se establece el estudio de los Derechos Humanos y de su historia como posibilidad para el desarrollo de una vida ciudadana digna. Se apunta a la comprensión y valoración de la dignidad de la persona, el derecho a la vida y a la libertad individual, de conciencia, de pensamiento, de religión, de expresión, de asociación, y a no ser perseguido ni excluido por ninguna forma de discriminación. Expresamente se incluyen los siguientes temas:

- El respeto a la dignidad de la persona.
- Los derechos del niño.
- El respeto a las diferencias.
- La paz.
- Los textos y los motivos de las declaraciones universales de los derechos humanos.
- La democracia y la norma, la sanción y la protección.
- La igualdad de las personas ante la ley.
- Normas, derechos y garantías constitucionales.
- La relación entre democracia, estado de derecho y derechos humanos.
- El derecho a la vida y a la libertad: libertad de conciencia, de expresión, de asociación, de tránsito.
- Derecho a la no discriminación por religión, raza, sexo o ideología.
- La responsabilidad individual, grupal, social y política en la defensa de los derechos humanos.
- La justicia.
- La ciudadanía.
- La necesidad de universalización de los derechos.
- La necesidad de la defensa de la condición humana ante el hambre, el genocidio, la ignorancia y la persecución.
- Los derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales.
- Las discriminaciones sociales a la mujer, a los discapacitados y a otros, como violación de los derechos humanos.

Con respecto a estos contenidos, se establece que deberían “atravesar todos los saberes que se trabajan en la escuela y todos los gestos institucionales mediante los cuales enseña la escuela”. Esto implica que no se impartirán como materia aparte, sino que se integrarán a otros contenidos y serán el fundamento para la convivencia y el funcionamiento de las instituciones educativas. En las distintas jurisdicciones, a la hora de diseñar sus currículos sobre la base de estos contenidos mínimos, se están tomando diferentes decisiones sobre la inclusión de estos temas y el enfoque que se le otorga. En muchos casos se han incorporado al área de Ciencias Sociales, en otras aún se ignoran y en algunos casos, particularmente para el último ciclo, se destina un espacio semanal específico para todo el capítulo de Formación Ética y Ciudadana. Hay propuestas que enfatizan los sistemas y la dinámica política, otras toman prioritariamente lo jurídico-institucional, algunas toman como relevantes los partidos políticos, mientras que otras no los mencionan.

Para la Educación Polimodal, los derechos humanos se plantean en la expresión del respeto a la dignidad a la persona, fundamentándose en el derecho a la vida y a la libertad individual; se valoran los derechos y la importancia de las instituciones que garantizan su efectivo cumplimiento. Los derechos humanos constituyen uno de los

seis bloques de contenidos del capítulo, y los temas incluidos son: La fundamentación de los derechos humanos. Derecho natural. Derecho positivo. La universalización de los derechos humanos. Necesidad de defensa de la dignidad humana. Los derechos humanos y el bien común.

- Los derechos humanos, su historia y significación actual: derechos civiles y políticos; derechos económicos, sociales y culturales; derecho al ambiente, a la paz, a la comunicación, al desarrollo.
- Historia de los movimientos de los derechos humanos. Vigencia y violación de los derechos humanos en la historia argentina. Grupos vulnerables.
- La violencia en cualquiera de sus formas como atentado a la convivencia pacífica.
- Las garantías legales para la defensa de los derechos humanos. Legislación y jurisprudencia nacional e internacional. Doctrinas jurídicas. La responsabilidad individual, social y política. Los mecanismos de acción para la defensa de los derechos humanos.

Se proponen asimismo como contenidos procedimentales la recuperación de información sobre la vigencia y la violación de los derechos humanos, la reflexión y argumentación acerca de la fundamentación de los derechos y de su sentido y alcance en situaciones problemáticas, la utilización de los mecanismos y de los instrumentos legales pertinentes para la defensa de los derechos humanos y la realización de acciones concretas de difusión de los derechos.

Se enfatiza la necesidad de conocer en el presente cuáles son los grupos vulnerables y cuáles son las garantías legales y los diversos instrumentos e instituciones para la defensa de los derechos humanos.

En los programas existentes se nota una fuerte identificación entre derechos y orden jurídico constitucional, una impronta legalista que equipara moral ciudadana a normas o sistema jurídico.

En cuanto a la incorporación de la temática en las carreras de todas las instituciones universitarias y no universitarias de formación de docentes, confluyen contenidos tanto éticos como jurídicos, mediante el análisis de las sucesivas declaraciones y pactos internacionales, con especial referencia a los Derechos del Niño. Los temas que integran los contenidos básicos de formación son sintéticamente:

- La fundamentación y la universalización de los derechos humanos.
- La historia de los movimientos de los derechos humanos.
- Vigencia y violación de los derechos humanos.
- Derechos civiles y políticos.
- Los derechos sociales.
- Los derechos de la tercera generación.
- Derechos del Niño.
- Violencia como atentado a la dignidad humana.

- Instrumentos legales nacionales e internacionales para la defensa de los derechos humanos.
- Responsabilidad individual, social y política.
- Los mecanismos de acción para la defensa de los derechos humanos.

Se proponen también contenidos procedimentales tales como la indagación y elaboración de información sobre la vigencia y violación de los derechos humanos y de los valores de la vida democrática expresados en normas constitucionales.

Se espera que a partir de esta formación, “los futuros docentes reconozcan y se comprometan con los valores universales fundados en la dignidad de la persona, expresados en las declaraciones internacionales de derechos humanos y desarrollen el respeto al pluralismo de las valoraciones según culturas; que sepan actuar y argumenten en defensa de los derechos humanos, reconozcan situaciones de violación de los mismos y se comprometan frente a toda forma de discriminación que atente contra la dignidad de las personas”.

Además del capítulo de Formación Ética y Ciudadana, la formación docente incluye un bloque transversal denominado “Mundo contemporáneo”. En él se tratan algunos de los problemas del mundo contemporáneo que involucran también nuevas áreas de conflicto de los derechos humanos, tales como: nuevas identidades sociales y nuevas formas de organización social, el mundo del trabajo, empleo, subempleo y desempleo; salud, enfermedad y contexto socioeconómico; ambiente, riesgos naturales e impactos ambientales; información y comunicación, nuevos lenguajes, medios de comunicación y opinión pública.

Espacio curricular: derechos humanos y ciudadanía

*Dirección de Cultura y Educación del Gobierno
de la Provincia de Buenos Aires, 2004.*

Fundamentación

La formación ciudadana fue un elemento central de la educación argentina. Se expresó a lo largo de su historia en la transmisión de imágenes, valores, modelos de conducta y, de modo más manifiesto, en asignaturas específicas que dieron a conocer normas constitucionales e instituciones políticas. Hoy estas formas de inculcar civismo son consideradas insuficientes, cuando no cuestionables.

Las interrupciones de la democracia representativa en nuestro país, seguidas de la desarticulación de las funciones sociales del Estado y las políticas económicas que profundizaron de forma inédita la desigualdad y la pobreza, desembocaron en las últimas décadas en una crisis profunda en la relación entre la sociedad y el Estado.

Al tiempo que los fundamentos tradicionales de la idea de ciudadanía (libertad, igualdad, justicia, solidaridad, legalidad, identidad nacional) seguían siendo proclamados en las escuelas y los libros, otros agentes sociales, tales como operadores políticos o medios de comunicación, ponían en circulación nuevos términos (consumidor, gerenciamiento, gestión, competencia) que resignificaban las viejas aspiraciones democráticas en términos de mercado o las confinaban a un espacio discursivo alejado de la verdad.

La realidad puso frente a los ojos de los jóvenes, escenarios (local, nacional o mundial), en los que se desarrolla un espectáculo de acciones corruptas amparadas en la ley, pérdida de condiciones de vida en nombre del mejoramiento de la eficiencia (productiva, de servicios, etc.), acciones violentas en nombre de la democracia, competencia desigual en nombre de la igualdad o la libertad.

Esta distancia entre valores proclamados y el efectivo significado que adquirieron en la práctica transformaron las representaciones colectivas que orientan la vida en sociedad, creando espacios para la emergencia del escepticismo, individualismo o búsqueda de identidades alternativas fragmentadas, que en nada colaboran a dar sentido a la cohesión social.

Esta situación alcanzó también a las instituciones educativas, en tanto espacios cotidianos de encuentro entre la sociedad y el Estado, y muy especialmente a las escuelas del nivel Polimodal, que tienen como protagonistas a los jóvenes.

A la incertidumbre propia de la adolescencia -etapa de tránsito, de transformaciones vertiginosas y expectativas cambiantes y contradictorias- se suma la incertidumbre del contexto social y la fragilidad de los modelos de referencia. La conflictiva relación entre pasado-presente-futuro, propia de esta etapa de la vida, se agudiza frente a la dificultad de divisar un porvenir para el conjunto social, favoreciendo la

ubicación en el puro presente. La imagen de fracaso de los adultos socava su autoridad y refuerza la tendencia juvenil de identificación entre pares. La falta de vigencia de la promesa esfuerzo-recompensa sostenida por la cultura del trabajo despoja de sentido al eje trabajo-estudio en el que se sostuvo la escuela como articuladora social. Frente al desprestigio de las instituciones públicas y la dificultad de insertarse en ellas, los jóvenes comienzan a valorar otros circuitos -incluidos los marginales o ilegales- en busca de una identidad, de construir una idea de sí mismos y autolegitimarse como parte de algo que les sirva de red protectora frente a la hostilidad de un mundo que no les reserva lugar.

Frente a esta situación, es indispensable revalidar el conocimiento como bien social y la educación como derecho. Y, en consecuencia, recuperar el lugar de la escuela como espacio público donde se construye consenso sobre valores de convivencia social a través de una racionalidad explícita y compartida, y donde los jóvenes encuentren instrumentos para cimentar una identidad adulta, y otorgar sentido a su búsqueda de un lugar en la sociedad contribuyendo a su transformación positiva. De esta manera Derechos Humanos y Ciudadanía atiende al fin principal de la educación polimodal de desarrollar aptitudes para el ejercicio de una ciudadanía consciente y responsable.

La formación ciudadana es transversal e involucra a la totalidad de ámbitos, sujetos y prácticas educativas, pero obtiene sustento en un conjunto de conceptos proporcionados por las disciplinas sociales y humanísticas. Los conceptos referidos a los derechos humanos adquieren especial centralidad, por estar intrínsecamente vinculados al concepto de ciudadanía, entendido como el goce efectivo de todos los derechos para todos.

La educación ciudadana debe partir del reconocimiento, defensa, respeto y promoción de los derechos humanos y tener como aspiración el desarrollo de las máximas capacidades de los individuos y pueblos, en tanto sujetos de derechos. Debe brindar herramientas y elementos para hacerlos efectivos, es decir, para disminuir las situaciones de vulnerabilidad y alcanzar condiciones de vida dignas, en un marco de consolidación de la cultura democrática y del Estado de Derecho.

Este espacio curricular parte de interrogar la realidad desde los conceptos que ofrecen los derechos humanos, y contribuye a la formación de un pensamiento crítico y transformador, capaz de concebir formas de intervenir sobre el mundo social, recuperando el valor de la acción con otros.

Al colocar los conceptos de igualdad y justicia como ejes de la ciudadanía, se asume el mandato de la ciudadanía incluyente que reclama el actual contexto histórico del país y la Provincia de Buenos Aires.

El abordaje de este espacio curricular requiere de ciertas consideraciones. Las nociones “derechos humanos” y “ciudadanía” son construcciones históricas que adquieren sentido en cada contexto social y están en permanente redefinición. Por un lado tienen significaciones en el pensamiento espontáneo, es decir, incumben al ámbito de

las representaciones sociales, configuradas en el cruce de valores, creencias, imágenes y experiencias transmitidas por el espacio privado de las relaciones familiares e interpersonales y en el de los medios masivos de comunicación, altamente condicionados por intereses particulares. Pero también son conceptos que pertenecen a un ámbito de conocimiento teórico (ciencias sociales, jurídicas, políticas), donde confluye un conjunto de conceptos poli disciplinarios, polisémicos y contestables, sujetos a una pluralidad de perspectivas. Para no quedar confinados al vaciamiento formal, deben ser revisadas en cada caso y contexto, con el apoyo del conocimiento teórico y la convicción de una toma de posiciones responsable frente la realidad social.

Desvelar los supuestos que subyacen al pensamiento espontáneo y promover la crítica fundamentada como sostén de las conductas sociales, es indispensable para operar sobre la dispersión, estimular el corrimiento de la mirada autocentrada y redirigirla sobre el mundo social a la búsqueda de un lugar desde el cual aportar a su transformación. Significa -ni más, ni menos- tender un puente que facilite el paso de lo privado a lo público, del individuo al ciudadano.

El aporte que Derechos Humanos y Ciudadanía puede realizar al fin principal de la Educación Polimodal se sustenta en:

- *la transmisión de principios y normas que no son discutibles en tanto tales, dado que otorgan sentido y marco a la experiencia social colectiva, pero requieren de*
- *la interpretación de esos principios y normas a la luz de las situaciones reales por un lado, y de los conocimientos teóricos, por el otro. Esto implica*
- *el desarrollo de aptitudes intelectuales necesarias para el ejercicio de la libertad crítica, y estimula*
- *el posicionamiento y la acción consciente y responsable dentro de la sociedad.*

Estas formas de abordaje incluyen información, conceptos y procedimientos que contribuyen a la formación cultural general de carácter polivalente del nivel Polimodal y están en la base no sólo de la formación de ciudadanos conscientes y responsables, sino también de sus otros dos propósitos: el propedéutico y el desarrollo de capacidades para el trabajo.

Los criterios que guiaron la selección y organización de los contenidos de este espacio curricular son los siguientes:

Organización alrededor de conceptos estructurantes: libertad, igualdad y justicia. Estos conceptos adquieren diferentes sentidos según la teoría o la corriente de pensamiento en las que nos posicionemos. Están imbricados en todos los conceptos específicos, les otorgan la significación y permite ponerlos en juego en variedad de contextos, proveyendo experiencias recurrentes a los alumnos. Por ejemplo, son dife-

rentes -y a veces excluyentes- las concepciones teóricas de igualdad, libertad y justicia en las que se sustentan derechos de distintos tipos (civiles, políticos, sociales, de los pueblos), o en las cuales arraiga las opiniones o actitudes discriminatorias.

La historicidad de todos los conceptos involucrados. Sin renunciar a la universalidad de los principios que se enuncian ni al postulado actual de los derechos humanos como un todo indivisible, los conceptos son concebidos como construcciones sociales que sólo pueden ser interpretadas en contexto. Para facilitar esta comprensión se prefirió utilizar -entre otras posibles- una tipología que respeta la secuencia histórica y temporal de reconocimiento de los derechos.

El carácter inclusivo de los contenidos respecto de las diferentes problemáticas sociales. El desarrollo del pensamiento abstracto (conceptos y sus mutuas relaciones) adquiere sentido en tanto instrumento que ilumine la realidad. Los conceptos seleccionados permiten el análisis de una gran cantidad de problemas que afectan a los jóvenes y la sociedad en que viven, estimulando el ejercicio del pensamiento crítico y autónomo y el posicionamiento consciente y responsable. Este carácter abarcativo facilita a los docentes orientarse en dos sentidos: centrarse en los temas más acuciantes para su contexto inmediato, o bien, incorporar problemáticas más distantes que permitan mostrar la existencia de otras realidades.

Objetivos

- Comprender los derechos humanos y la ciudadanía como construcciones sociales producto de luchas históricas.
- Conocer los principios, conceptos y marcos normativos que confluyen en el ejercicio pleno de la ciudadanía y en la vigencia de los derechos humanos.
- Reconocerse y reconocer a los demás como titulares de derechos.
- Reflexionar sobre los problemas actuales utilizando recursos válidos (herramientas conceptuales y marcos normativos del sistema de protección de los derechos humanos).
- Desarrollar una conducta activa en defensa de los derechos humanos y el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Contenidos de aprendizaje

Bloque 1

Proporcionar al alumno el marco sociohistórico y los conceptos centrales para abordar los temas ciudadanía, Estado de Derecho y Democracia, es indispensable para comprender el significado de los derechos humanos.

¿Qué es la ciudadanía? ¿Cuándo la sociedad está compuesta por ciudadanos y cuándo no? Configuración histórica del ciudadano. Definición de Estado de Derecho.

Rol de las constituciones. Libertad, igualdad y justicia como principios fundantes de la ciudadanía y la democracia. Referencia documental: Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de la Revolución Francesa.

Bloque 2

Introducir el concepto de Derechos Humanos en tanto aspiración y conquista producto de las luchas de grupos y personas a lo largo de la historia. Permite a los alumnos identificar el campo de lo público e identificar el papel del Estado como garante de los derechos.

¿Qué son los derechos humanos? La lucha por su reconocimiento histórico. Concepto de derechos civiles, derechos políticos, derechos económicos y sociales, derechos colectivos o de los pueblos. Exigibilidad. El papel del Estado. Garantías jurídicas nacionales e internacionales. Otros mecanismos de defensa de los derechos humanos: participación y organización de la ciudadanía. Referencia documental: Declaración Universal de Derechos Humanos, artículos de las constituciones nacional y provincial.

Bloque 3

El tratamiento de los derechos civiles tiene especial importancia para la interpretación de las situaciones vividas en el siglo XX en la Argentina y para el abordaje de problemas que, en la actualidad, afectan especialmente a los jóvenes y comprometen el principio de la libertad individual.

Derechos civiles y libertad individual. Papel del Estado. Concepciones de igualdad y justicia en los derechos civiles. La lucha por la vigencia de los derechos civiles en el pasado y en la actualidad: organizaciones y movimientos. Análisis de casos de violación de los derechos civiles y mecanismos de acción para la defensa. Referencias documentales: artículos de derechos civiles y garantías de la Constitución Nacional y Provincial.

Bloque 4

El reconocimiento de las diferentes formas de participación política en distintos contextos sociohistórico permite la reflexión sobre las formas de participación y su lugar en la actual democracia.

Los Derechos políticos entre la libertad individual y la participación colectiva. Su vinculación con diferentes concepciones de ciudadanía y democracia (representativa y participativa). La lucha por el sufragio universal masculino y femenino. El papel de los partidos políticos en la democracia. Referencia documental: artículos de la Constitución referidos a partidos y sufragio, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

Bloque 5

El tratamiento en bloque de los derechos económicos, sociales y culturales permite advertir sobre su diferente estatus jurídico, entender las situaciones sociales, no

como inmutables, sino como producto de una historia de conquistas y retrocesos de la lucha colectiva, y apropiarse de herramientas valiosas para analizar y actuar sobre temas acuciantes en nuestra sociedad.

Derechos económicos, sociales y culturales. Condiciones dignas de vida: educación, salud, trabajo, vivienda. Ciudadanía y democracia social y su vinculación con los conceptos de igualdad y justicia. El papel del Estado. Las luchas pasadas y presentes por la conquista de estos derechos. El rol de las organizaciones de trabajadores y otros sectores de la sociedad. Referencia documental: artículos de las constituciones nacional y bonaerense, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Bloque 6

Abrir la mirada hacia un mundo más amplio, y hacia otros mundos, al incluir algunas problemáticas (de grupos, nacionales, comunidades) como parte del ordenamiento de poder (nacional, internacional) habilita diversas perspectivas de análisis de los derechos colectivos.

Los pueblos como titulares de derechos. Paz, desarrollo sostenible y medio ambiente. El papel de los estados y la solidaridad internacional. Naciones, poblaciones autóctonas y minorías (étnicas, lingüísticas, religiosas y nacionales) y su derecho a la existencia, a la soberanía política y al desarrollo económico, social y cultural, a disponer de sus recursos naturales y preservar su patrimonio cultural, a gozar de un medio ambiente sano. Análisis de problemas vinculados a los derechos de los pueblos en la actualidad. Referencia documental: artículos de las constituciones nacional y bonaerense, Declaración de Río sobre Medio Ambiente.

Bloque 7

El tratamiento de la discriminación permite integrar al conjunto de los Derechos Humanos en un problema central y poner en juego las categorías centrales: igualdad-diversidad, libertad y justicia, y analizar, reflexionar, confrontar a partir de situaciones conflictivas cercanas a los alumnos.

El problema de la discriminación. ¿Qué es discriminar? El problema de la igualdad y la justicia: diferenciaciones legítimas e ilegítimas. Tipos de discriminación: étnica, de género, de edad, cultural, por la orientación sexual y otras. Derechos involucrados.. Análisis de casos actuales sobre discriminación explícita o encubierta de: inmigrantes, pobres, jóvenes y niños, ancianos, mujeres, enfermos de sida. Referencia documental: Leyes nacionales y provinciales contra la discriminación y el maltrato, Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, Convención sobre Derechos del Niño, Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial.

Consideraciones didácticas

Este espacio curricular se enfrenta a problemas ya enunciados en la fundamentación: contribuir a la construcción de un espacio público, que los jóvenes encuentren un lugar en él y que adquieran instrumentos válidos para el análisis y la acción. Este enfoque didáctico se traduce en la necesidad de encontrar los modos de transmitir, a la vez, conceptos, normas y procedimientos aplicables a situaciones vividas.

Desde esta perspectiva, construir conocimientos sobre los derechos humanos y la ciudadanía es construir herramientas intelectuales (conceptos, modelos de análisis, métodos) para estudiar situaciones sociales desde el punto de vista de los derechos humanos con el fin de actuar sobre ellas. Estas herramientas deben ser ofrecidas a los alumnos como respuesta a las preguntas y problemas que ellos viven hoy respecto del espacio público, poniendo en juego sus actitudes y representaciones acerca de la política y de las posibilidades de transformación de la realidad.

Esto supone formar en un conjunto de conocimientos, valores y actitudes implicadas directamente con las maneras en que cada uno piensa la sociedad y se piensa en la sociedad. Por lo tanto, la metodología de trabajo no puede centrarse en el planteo de formulaciones abstractas, sino en la problematización, concebida como interrogaciones sobre temas socialmente relevantes, que permitan a los alumnos apropiarse del problema y a los docentes aportar una conceptualización pertinente que los aliente al análisis y la elaboración de puntos de vista más abarcativos y plurales para pensar la realidad social.

La orientación metodológica incluye en forma simultánea y articulada los siguientes procesos:

1. La incorporación y el manejo de conceptos teóricos centrales y de relativa complejidad.

La mayoría de los conceptos en los que se sustenta este espacio (vida, libertad, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia) son fundamentos innegables de la convivencia democrática, pero también son conceptos de ambigüedad semántica. Es crucial trabajar alrededor del sentido de los conceptos, tanto desde distintas perspectivas teóricas como en su carácter de principios orientadores para la acción. Por tratarse de cuestiones abiertas al debate, los docentes, desde sus formaciones diversas, deberán tratar de presentar los diferentes discursos existentes elaborados por las disciplinas y que sean de tratamiento público en la actualidad.

2. Un trabajo intenso de comprensión e interpretación de textos y discursos de distinta especificidad (textos jurídicos, periodísticos, imágenes de índole artística, gráficos, estadísticas, filmes de ficción y documentales).

Además de proveer a la adquisición de capacidades comunicacionales alfabetizando en distintos formatos textuales en los que se presentan discursos

y pensamientos sobre la realidad, este aspecto de la metodología del espacio se relaciona con la necesidad de contrastar maneras de definir e interpretar hechos sociales y con la necesidad de aprender a reconocer las falacias y encubrimientos que pueden ocultarse en algunas de esas formas.

En el caso de los marcos normativos y los textos correspondientes a instrumentos de protección de los derechos humanos, su inclusión responde a la necesidad de conocer no sólo su existencia, sino también su contenido. No se propone una lectura exhaustiva ni tampoco su estudio aislado. Por el contrario, se procurará presentarlos acompañados, o en relación con casos en los que se aplican, para poner en juego la interpretación, la creatividad y la crítica. El trabajo con diferentes fuentes tiene, también, la finalidad de enseñar a procesar la información. Una comprensión más compleja de la realidad permite diseñar acciones para transformarla.

3. El desarrollo de aptitudes para la vinculación de conceptos teóricos con problemas y casos de actualidad, con preocupaciones relativas a la construcción del proyecto de vida de los alumnos y con la toma de decisiones en su práctica cotidiana.

El conocimiento que nutre este espacio es básicamente un conocimiento en tensión, porque se construye en un campo de contradicciones, causadas ya sea por el conflicto que existe entre norma y realidad, sea por no cumplimiento de la norma, por la complejidad de la realidad que no es abarcada por la norma, o por las distintas interpretaciones de los conceptos implicados que, generalmente, ponen en juego los intereses de los actores involucrados en la realidad a la que se aplican estos principios. El abordaje propuesto a través de la problematización pretende reconocer el conflicto. Con la presentación de situaciones (aportadas por el docente o por los alumnos) se intenta provocar una reflexión activa de los alumnos desde sus propios marcos interpretativos a partir de ponerlos en diálogo con las conceptualizaciones teóricas propuestas. Se trata de que los alumnos puedan interrogarse sobre lo “obvio” y establecido (fundamentos de las costumbres, valores de circulación social, naturalización de tratos injustos, otros), utilizando instrumentos de análisis (información, conceptos, perspectivas teóricas) que permitan un posicionamiento responsable y consciente. Las situaciones a presentar pueden ser de índole variada: casos periodísticos, fallos judiciales, relatos, textos literarios.

A partir de este enfoque general, cada docente a cargo del espacio tendrá la posibilidad de interpretar y recrear el diseño en base a su propia trayectoria y formación teórica y del relevamiento que haga de su grupo de alumnos.

Programa de cátedra. Derechos humanos y garantías - UBA profesor travieso¹⁴

Propósitos

El programa de una cátedra consiste en un conjunto de temas unidos científicamente, esto es, con un objeto y método específicos. El programa está hecho para que los alumnos accedan al conocimiento y formación en la materia Derechos Humanos y Garantías con cultura general. La diferencia con otros programas es que se han enfocado aspectos teóricos y prácticos dando una información lo más completa posible y para todos los que se hallen vinculados a la cátedra, profesores y alumnos.

Una cátedra no es una reunión de personas, sino de ideas, tampoco es una aventura cuya laxitud hace que el programa sea una simple expresión de deseos.

Por ese motivo hemos realizado una división científica del aprendizaje de la materia con criterios racionales nacionales e internacionales, tomando en cuenta la experiencia que hemos recogido en años de docencia universitaria y con miras a formar al abogado, con actualización temática y cultura general, para dinamizar la enseñanza y el aprendizaje y hacer de ese proceso una corriente mutua de participación adecuado a la época que se vive.

Por lo tanto insistimos en los hechos concretos, jurisprudencia nacional e internacional (en anexo señalamos los fallos paradigmáticos, cuya nómina será ampliada oportunamente). En ese sentido hay que trabajar en la jurisprudencia, pero con criterios objetivos que acentúen los procesos de búsqueda de los materiales, la investigación y la derivación razonada del derecho vigente.

También se han incluido aspectos metodológicos, vinculados con el contenido del estudio y la forma de estudiar, con miras a obtener de los alumnos los máximos resultados.

Nuestro objetivo es que se utilice el sentido común y se jerarquice. Esto significa aplicar criterios racionales y, en consecuencia, privilegiar los temas principales a los accesorios.

Otro de los temas que hemos incluido es el referente al manejo de la información de las bibliotecas, manuales e informáticas. El conocimiento de las bibliotecas en general es la llave para acceder al conocimiento del derecho en particular. Por lo tanto, uno de nuestros objetivos es el de fomentar y estimular el contacto del estudiante con los libros y las bibliotecas, con manejo de los archivos manuales e informáticos. La enseñanza de los temas normativos no nos ha alejado de la historia de los derechos humanos en la comunidad internacional, que nos sirve de motivación para la enseñanza de los Derechos Humanos en su proceso de génesis.

¹⁴ El siguiente recorte se ha extraído de: <http://portalacademico.derecho.uba.ar/catedras>

La puesta en marcha de este nuevo proyecto, que consiste en hacer operable el presente programa, requiere indispensablemente la colaboración estrecha entre profesores y alumnos que actúen en la comunidad universitaria en la acción conjunta de enseñar, aprender y estudiar.

Estructura general

El programa de enseñanza se halla estructurado en 17 capítulos o bolillas. Un capítulo preliminar y 16 capítulos de enseñanza que integran los seis desarrollos mínimos que debe contemplar un programa de la materia.

Nos referimos a la palabra “desarrollo”, atendiendo a sus significados dinámicos: “acrecentar, dar incremento a una cosa del orden físico, intelectual o moral”; “Explicar una teoría y llevarla hasta sus últimas consecuencias” (acepciones 2 y 3 del Diccionario de la Lengua española, Real Academia Española, 19ª edición, 1970).

Por lo tanto, referirnos al desarrollo de los Derechos Humanos es una petición de principios, pues acredita la fuerza conceptual y la independencia de objeto y método de los Derechos Humanos y Garantías y al mismo tiempo señala nuestro propósito) de imprimir movimiento y dinamismo a la materia.

La justificación de los desarrollos político, histórico, normativo general, etcétera, será expuesta con ocasión de analizar cada uno de los capítulos. La organización cumple con los contenidos mínimos aprobados por la Resolución 3798/04.

Cada capítulo a su vez se halla titulado en números romanos, indicando las materias específicas que contiene. Algunos capítulos tienen expuesta su taxonomía, continuando con las letras del abecedario, para dar una idea de ensamblado o continuidad en el proceso de aprendizaje, produciendo una relación lógica de lo general a lo particular.

El cronograma de clases se impartirá mediante instrucciones de cada profesor. La metodología, bibliografía, técnicas de enseñanza, modalidades de trabajo y sistema de evaluaciones, que se expondrán por separado conjuntamente con el plan general de enseñanza, y las acciones que requerimos a los alumnos, y a todos los integrantes de la cátedra. El plan general operativo del programa de enseñanza y aprendizaje está estructurado sobre la base de 32 clases (equivalentes a 32 horas cátedra de noventa minutos teóricos de duración), a razón de dos por semana durante un cuatrimestre.

Objetivos generales y específicos

En el párrafo siguiente se indican los objetivos didáctico-pedagógicos generales académico-universitarios que hacen a la organización de la cátedra. (Ver ítem I Preliminar, principios y propósitos de la educación universitaria. Objetivos del programa. Ver también ítem VII. La enseñanza en general, párrafo 1.a). De interés para todos los objetivos propuestos).

En cuanto a los objetivos específicos, éstos se hallan desarrollados en el ítem: referente a la enseñanza del programa, indicando expresamente los temas puntuales de cada unidad didáctica. (Ver ítem VIII, La enseñanza del programa).

Sin perjuicio de lo expuesto, en síntesis, los objetivos específicos son:

- 1) Enfoque científico del derecho internacional de los derechos humanos;
- 2) Características actuales del ordenamiento jurídico nacional e internacional en la materia;
- 3) Etapas de desarrollo de los derechos humanos: racionalización, positivización, generalización e internacionalización;
- 4) Estudio de las normas argentinas en la materia;
- 5) Análisis de la problemática actual de cara al siglo XXI (derechos humanos y tecnología, terrorismo, etc.).

Contenidos

De acuerdo con lo dispuesto por la Resolución 3798/04, el programa se halla distribuido en 17 unidades didácticas, elaboradas para el desarrollo de los cursos regulares. En cuanto al programa especial para la recepción de exámenes se adoptará el sistema de programa mosaico que incluirá los temas desarrollados en el curso, de manera combinada.

Normativo Argentino; Desarrollo Normativo Internacional y Desarrollo Normativo Especial (Ver ítem; VI, El programa, párrafo 2. Estructura general).

Por otra parte, se ha cumplimentado expresamente con el presupuesto de tiempo, mediante el cronograma correspondiente, tomando como base el curso de 32 lecciones en el que se impartirá la enseñanza de las 17 unidades (Ver ítem: VIII, El cronograma).

Metodología pedagógica

A través del desarrollo clase por clase se plantea el método propuesto inductivo-deductivo, con sistema socrático que asegure la plena participación de los alumnos. Igualmente detallan las actividades que deberán cumplir los estudiantes en cuanto a las lecturas, análisis de casos jurisprudenciales, (jurisprudencia correspondiente a los contenidos mínimos de la materia), fichajes y otras actividades vinculadas con la cátedra (Ver asimismo Anexo II, Metodología de la enseñanza y Películas sugeridas).

Bibliografía

En el anexo de este programa se consigna la bibliografía básica clasificada en instrumentos de lectura obligatoria y bibliografía básica. Para que los alumnos tengan acceso a las obras indicadas se ofrece asimismo una guía de bibliotecas jurídicas argentinas.

Maestría en derechos humanos de la Universidad de la Plata¹⁵

Programa

El programa de estudios de la Maestría en Derechos Humanos esta integrado por nueve asignaturas troncales que revisten el carácter de obligatorias, y una oferta de seminarios optativos. Cada alumno o alumna debe aprobar todas las asignaturas obligatorias y cuatro de los seminarios ofrecidos, complementando un total de 542 horas exactas; y posteriormente realizar su trabajo de tesis.

Asignaturas obligatorias

La carga horaria de cada asignatura obligatoria es de 46 horas.

Primer cuatrimestre:

- Concepto y Fundamento de los Derechos Humanos.
- Garantías Judiciales y Jurídicas de los Derechos Humanos en Planos Nacionales.
- Protección Internacional de los Derechos Humanos I: Sistema Universal.

Segundo cuatrimestre:

- Protección Internacional de los Derechos Humanos II: Sistema Interamericano.
- Protección de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- Metodología de la Investigación y Taller de Tesis.

Tercer cuatrimestre:

- Género y Derechos Humanos de las Mujeres.
- Protección de Niños, Niñas y Adolescentes.
- Derecho Internacional Humanitario.

Seminarios optativos

La carga horaria de cada seminario optativo es de 32 horas.

Cuarto cuatrimestre:

- Comunicación Social y Derechos Humanos.
- Cultura de Paz y Derechos Humanos.
- Discapacidad y Derechos Humanos.
- Educación y Derechos Humanos.
- El Derecho de las Personas Refugiadas.
- El Derecho Humano al Trabajo.
- El Sistema Europeo de Derechos Humanos.
- Jurisprudencia Interamericana sobre Derechos Humanos.

¹⁵ En <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar>

- Jurisprudencia Nacional sobre Derechos Humanos.
- Justicia Penal Internacional.
- La Protección de los Pueblos y Poblaciones Indígenas.
- Las Organizaciones No Gubernamentales.
- Políticas Públicas y Derechos Humanos.
- Protección del Ambiente y Derechos Humanos.

Tesis final

La presentación de proyectos de trabajos de tesis, su aprobación, presentación del trabajo final y defensa del mismo se ajustarán a lo establecido en la Ordenanza N° 261 del H. Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata.

Título a otorgar

Magíster en Derechos Humanos.

Educação em Direitos Humanos no Brasil: idéias-força e perspectivas de futuro

Susana Scavino
Vera Maria Candau
2008

O desenvolvimento da educação em direitos humanos no Brasil é um processo que emerge com força na segunda metade dos anos 80, portanto, vem se desenvolvendo ao longo dos últimos vinte anos, através de diferentes etapas e em íntima articulação com os diversos contextos político-sociais enfrentados pelo país. No entanto, ainda existe pouca produção acadêmica que sistematize, analise e problematize este processo.

Na elaboração deste texto nos baseamos na bibliografia disponível e na realização de algumas entrevistas com profissionais que têm uma experiência significativa nesta área, tendo por objetivo assinalar as idéias-força que consideramos de especial relevância nas diferentes etapas, assim como os desafios a enfrentar para a consolidação da educação em direitos humanos nos próximos anos.

Entre os trabalhos realizados que procuram construir uma visão de conjunto do desenvolvimento da educação em direitos humanos principalmente nos anos 80 e 90, está o realizado pela professora Aída Monteiro (2005:5) em que situa o percurso realizado identificando quatro fases do seu desenvolvimento histórico. Tomaremos como base para o presente trabalho as etapas identificadas por esta autora.

Educação em direitos humanos como resistência e luta contra a ditadura militar

A primeira fase identificada por Monteiro corresponde às décadas de 1960 e 70, denominada por ela de ativismo político, porque a “educação [em direitos humanos] era feita na clandestinidade, de forma espontaneísta e com base no senso comum”.

No período de ditadura, de fechamento político, era muito difícil desenvolver e explicitar práticas educativas que procurassem romper o modelo de Estado autoritário. Nesse sentido, as iniciativas ficavam praticamente na clandestinidade.

Nesse mesmo período, foram criadas as disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, obrigatórias no então denominado Ensino de 1º, 2º e 3º Graus, com o objetivo de reforçar a ideologia da segurança nacional e a manutenção do modelo de Estado autoritário vigente.

As organizações da sociedade civil foram as que mais contribuíram para o trabalho educativo, com um papel preponderante no processo de resistência e de luta para a reconquista dos direitos civis e políticos.

¹ Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 5.692, de 1972.

A grande luta era em defesa dos presos políticos e a denúncia das violações aos direitos humanos, o que de certa forma forjava uma educação voltada para a conscientização dessas violações e da necessidade de mudança do regime autoritário e da defesa da soberania nacional em relação à dependência político-ideológica e econômica dos Estados Unidos (Monteiro, 2005:6).

Esse processo contou com o apoio importante de profissionais da área artística, ligados à música, ao teatro, a literatura, assim como também da ala da Igreja Católica mais progressista, especialmente das Comissões de Justiça e Paz – particularmente a da Arquidiocese de São Paulo e do Rio de Janeiro–, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), instituições científicas (a exemplo da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre outras.

Parece-nos que nessa fase, de grande importância, a educação em direitos humanos apresenta um caráter incipiente. Sua preocupação básica era a denúncia e proteção desses direitos, fundamentalmente das vítimas da repressão, tortura e outras violações provocadas pelo governo ditatorial e autoritário. Falar de educação em/para os direitos humanos significa reconhecer a existência de intencionalidade, princípios, fundamentos teóricos-metodológicos, práticas que a configuram, que, a nosso juízo, ainda não existiam nesse período e que começam a ser configuradas a partir da segunda metade dos anos 1980 no Brasil e em outros países latino-americanos.

Educação em direitos humanos e (re) democratização do país

A segunda fase do desenvolvimento da educação em/para os direitos humanos identificada por Monteiro se situa no processo de transição política e de redemocratização do país. Nela, as organizações da sociedade civil redirecionam suas ações, centrando a atuação em relação à reparação, pelo Estado brasileiro, das violações e na sua responsabilização pelas mesmas.

Nesse contexto de transição democrática, de busca da construção de um novo Estado de direito e de preocupação com a construção de uma nova cultura política e uma cidadania ativa profundamente atravessada pelo reconhecimento dos direitos humanos, surgem as primeiras experiências de educação em/para os direitos humanos propriamente ditas.

Em 1985, vários profissionais, principalmente da área de Direito, participaram como bolsistas do 3º Curso Interdisciplinar de Direitos Humanos promovido pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos, na Costa Rica. Esses profissionais eram oriundos de diferentes regiões do Brasil e, uma vez de volta ao país, constituíram um núcleo, coordenado por João Ricardo Dornelles, professor do Departamento de Ciências Jurídicas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, que deu origem às primeiras experiências de educação em direitos humanos no país.

Interessa-nos destacar aqui que, a partir dessa experiência, foram várias as iniciativas realizadas nesse período em que se procurou trabalhar numa perspectiva de construção de uma rede que, além dos trabalhos realizados em diferentes partes do país, estabelecesse relações também com organizações e profissionais de países do Cone Sul onde também se desenvolvia o projeto, como Argentina e Uruguai. Com apoio do IIDH, foram realizadas diferentes atividades, como cursos e seminários em várias cidades do país, muitas das quais com o apoio de secretarias estaduais e municipais de Justiça e Cidadania e Educação e universidades, tanto no âmbito da graduação quanto de pós-graduação. Também foram realizadas atividades como cursos, seminários, oficinas, encontros, mesas-redondas, promovidas por sindicatos e organizações não-governamentais orientadas para professores de Ensino Fundamental e Médio, líderes comunitários, organizações populares e outros agentes sociais. Livros, cartilhas e outros materiais de apoio para essas diferentes estratégias foram publicados (Candau, 2000:94).

No final da década de 80, com os governos eleitos através de eleições diretas, esse processo se fortalece. Destacamos como experiências significativas desse período as mencionadas por Candau (2000). Essas experiências apresentam elementos comuns mas utilizam enfoques, metodologias e materiais diferenciados. São as seguintes:

- o trabalho promovido pela Comissão Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, de 1986 a 1992, através de seu projeto de educação em direitos humanos, assim lembrado por Fester (2005:214), um dos especialistas responsáveis por seu desenvolvimento: na verdade, o Projeto Educação em Direitos Humanos, no meu entender, chegou à Comissão por três vias que se encontraram, confrontaram e sintetizaram. De um lado, Margarida Genevois, que, em viagem ao Uruguai e em contato com o Serpaj, conheceu o Projeto de Educação desenvolvido pelo jesuíta Luis Pérez Aguirre. De outro, Belisário dos Santos Júnior, que, por força de seus trabalhos na América Latina, entrou em contato com o Instituto Interamericano de Direitos Humanos, sediado na Costa Rica, em especial com Letícia Olguín. E, finalmente, Marco Antonio Rodrigues Barbosa, que contatou pessoalmente Paulo Freire, que se tornou um colaborador precioso e um interlocutor sempre presente.

Entre 1989 e 1992, o Projeto Educação em Direitos Humanos integrou o Movimento de Reorientação Curricular (MRC) proposto pelo então secretário de Educação do Município de São Paulo, o educador Paulo Freire. Esse projeto trabalhava a educação em direitos humanos na perspectiva da educação libertadora e problematizadora freiriana, enfatizando a utilização de temas geradores e a perspectiva interdisciplinar; de 1987 a 1991, no segundo governo de Miguel Arraes no Estado de Pernambuco, o Projeto Escola Pública, Direitos Humanos e Conquista Coletiva da Cidadania, desenvolvido com o objetivo de formar o cidadão crítico, reflexivo, autônomo e capaz de interferir na sociedade em que vive,

pretendia abarcar a rede pública estadual, transformar a escola e repensar o papel político-pedagógico dos educadores na perspectiva da conquista coletiva dos direitos humanos;

- a experiência, no Estado do Paraná, desenvolvida pelo Centro Heleno Fragoso, a partir de 1987, promoveu atividades de educação em direitos humanos nas áreas periféricas e/ou junto a diferentes organizações da sociedade civil, na perspectiva da educação não-formal e, na década de 90, no âmbito da educação formal, em parceria com a Coordenadoria de Direitos Humanos da Secretaria Estadual de Educação e Justiça, através de um projeto dirigido aos docentes da Rede Pública Estadual;
- os trabalhos promovidos na área de educação em direitos humanos pelo Movimento Justiça e Direitos Humanos (MJDH), sediado em Porto Alegre, a partir de 1987, tanto na perspectiva da educação não-formal, quanto em relação às redes de ensino público, municipal e estadual; foram desenvolvidos no município de Porto Alegre e em outros municípios do Estado do Rio Grande do Sul, envolvendo também escolas particulares;
- as diferentes atividades promovidas no Estado de Paraíba, tanto na educação não-formal como formal, a partir dos anos 1980 até hoje, envolvendo a Universidade Federal da Paraíba, o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão e diferentes organizações da sociedade civil ².

Pode-se afirmar que os diferentes grupos partiam da forte convicção militante de que era necessário construir a partir do cotidiano uma cultura dos direitos humanos, afetar as mentalidades em profundidade e criar novas práticas sociais para viabilizar a construção da democracia no país. Nesse sentido, o papel da educação era visto como fundamental, como destaca Belisário dos Santos Júnior em entrevista tendo em vista a reconstrução da trajetória da Comissão Justiça e Paz de São Paulo:

[...] no início dos anos 1980 isso é muito sintomático [as pessoas estavam impregnadas da necessidade], de passar do ativismo dos direitos humanos para uma formação teórica consistente, necessidade da educação em direitos humanos. Então, não bastava transmitir uma consciência de direitos humanos pela militância, você precisava trabalhar a consciência (Fester, 2005:215).

É importante ter presente que nesse período foi promulgada a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), instrumentos jurídicos fundamentais para a promoção e garantia dos direitos humanos.

Segundo depoimentos dos entrevistadas:

O objetivo da educação era a formação para a cidadania. Mas que cidadania? Qualquer regime político tem interesse em formar cidadãos, mas cidadãos em função mesmo de uma proposta ideológica, como foi o caso clássico do

² ZENAIDE, M. N. T. (Org). *Relatório Experiências de Educação em Direitos Humanos na Paraíba*. João Pessoa, sem data.

nazismo e do fascismo, que mobilizaram muito seus cidadãos, começando com as crianças bem pequenas. Tinham projetos educacionais extremamente intervencionistas, porque eles queriam formar seus cidadãos fascistas ou nazistas.

Então, a partir da idéia do que era educar para uma cidadania efetivamente democrática, se reforçou muito a convicção de que educar para uma cidadania democrática era educar em direitos humanos. (Luciana ³)

Nos anos 80 existia toda uma discussão em relação a direitos humanos e educação que estava ligada à sensibilização. O que existia antes era toda uma prática, uma concepção, relações ligadas ao que vinha dos regimes militares, então era um processo em que a abertura política democrática possibilitava experimentos, mas era um momento de experimentação mesmo, através dos movimentos sociais, das organizações da sociedade civil, dos governos quando eram mais sensíveis às questões de direitos humanos (Luiz).

Neste sentido, é possível afirmar que as idéias-força que impregnavam as diferentes experiências podem ser sintetizadas da seguinte maneira: reforçar os processos de redemocratização do país e construção de uma cidadania ativa e participativa.

Década dos 90: a ênfase na formulação de políticas públicas e na formação de educadores em direitos humanos

A década de 1990, identificada por Monteiro como a terceira fase do desenvolvimento da educação em direitos humanos, pode ser caracterizada como a da ênfase na formulação de políticas públicas de educação em direitos humanos. Nesse período foi elaborado o Programa Nacional de Direitos Humanos e criada a Secretaria de Direitos Humanos, vinculada ao Ministério da Justiça, que se constituíram em referências importantes para essa expansão. A formação dos militantes, promotores e educadores/as de direitos humanos, promovida pelo Governo Federal através da oferta de cursos em níveis e instâncias variadas da sociedade, é também uma característica dessa etapa.

Candau (2000) identifica nessa década dois movimentos que se entrelaçam em algumas iniciativas. O primeiro se situa na perspectiva da continuidade e ampliação do realizado na década anterior; o segundo se especifica pela incorporação de novos atores, particularmente do Governo Federal, ao qual se incorporam, em alguns de seus órgãos, profissionais oriundos de organizações e grupos antes mencionados, como a Comissão Justiça e Paz de São Paulo.

No que se refere ao primeiro movimento, é possível afirmar que, depois de uma pequena etapa de dispersão e falta de possibilidade de maior comunicação, os princi-

³ Trata-se de nomes fictícios.

pais atores da década dos 80 começam a tentar se rearticular. Nesse sentido, em 1994, é realizado no Rio de Janeiro um seminário sobre Educação em Direitos Humanos que foi o embrião do que no ano seguinte daria origem à Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. Essa iniciativa surgiu da articulação de várias entidades; seu objetivo era estimular e fortalecer ações nessa área.

É impossível abarcar todas as experiências que se desenvolveram no país na década de 1990. No entanto, gostaríamos de destacar que nesse período também foram criadas algumas instituições e organizações não-governamentais que permanecem até o momento presente com incidência significativa e amplo reconhecimento pelos profissionais da área.

Destacamos em primeiro lugar a DHNET – Rede de Direitos Humanos e Cultura ⁴, de 1995, com sede em Natal (Rio Grande do Norte), que desenvolve trabalhos de forma virtual e tem como objetivo fomentar uma nova cultura de respeito aos direitos humanos, através de ações de mobilização, produção de materiais audiovisuais e capacitação.

Outra iniciativa foi a criação da Novamerica ⁵, no Rio de Janeiro, em 1991, que promove um programa intitulado Direitos Humanos, Educação e Cidadania, que desenvolve sua atuação no âmbito da educação formal e não-formal, na formação de professores/as das redes pública e privada de ensino, assim como lideranças comunitárias – promotores populares. Realiza também pesquisas nessa área, elabora diferentes tipos de materiais pedagógicos e promove, desde 1999, o Movimento de Educadores/as em/para os Direitos Humanos (MEDH). Essa organização participa de diferentes redes sobre essa temática formadas por organizações de diferentes países do continente latino-americano.

Uma terceira iniciativa que consideramos importante mencionar é a Ação Educativa ⁶, organização sediada em São Paulo, fundada em 1994, com a missão de promover o direito à educação e os direitos da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável. Sua área de Educação combina a atuação junto a escolas e programas educacionais à intervenção nas políticas públicas, principalmente, a sua exigibilidade.

No que diz respeito ao segundo movimento referido por Candau, destacamos a significativa entrada do Governo Federal no cenário da educação em direitos humanos.

Nessa perspectiva, nos referiremos em primeiro lugar, à formulação, por parte do Ministério de Educação, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o Ensino Básico.

⁴ www.dhnet.org.br.

⁵ www.novamerica.org.br.

⁶ www.acaoeducativa.org.br.

Nos anos 1990, o movimento de reforma curricular promovida por diferentes organismos internacionais e incorporado pelos diferentes países latino-americanos assume a preocupação por uma educação para a democracia e os direitos humanos. Trata-se de um movimento articulado com os processos mais amplos da transformação estrutural neoliberal pela qual passa o continente.

No Brasil, a proposta dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* pode ser colocada nesse contexto. Sua elaboração se apóia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que afirma no seu artigo 22 que a Educação Básica, da qual o Ensino Fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Os *Parâmetros* foram publicados em 1997, com caráter de referência nacional para o Ensino Fundamental e orientador das diferentes ações políticas do Ministério de Educação. Na reformulação curricular proposta, destacamos a organização do conhecimento escolar em áreas curriculares e temas transversais.

Estes temas são propostos na perspectiva da educação para a cidadania, como estratégia de introdução, na escola, das demandas da sociedade, incorporando na sua dinâmica questões que fazem parte do cotidiano dos/as alunos/as. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais privilegiam os princípios de “dignidade da pessoa humana”, que implica o respeito aos direitos humanos; “igualdade de direitos”, que supõe o princípio de equidade; “participação” como princípio democrático; e “coresponsabilidade pela vida social”, que implica parceria entre os poderes públicos e os diferentes grupos sociais na construção da vida coletiva.

Os critérios utilizados para definir os temas transversais propostos foram: urgência social, abrangência nacional, possibilidade do ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e favorecer a compreensão da realidade e a participação social. Os temas escolhidos foram os seguintes: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual; é sugerida também a introdução de temas locais. Nessa concepção, os conteúdos não devem ser trabalhados como uma disciplina, mas como eixos transversais ao currículo escolar.

Em 1998, complementando os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, foi publicado o *Referencial Curricular Nacional para Escola Indígena (RCNEI)*. O objetivo do *Referencial* é oferecer, através de pontos comuns encontrados em meio à diversidade das culturas indígenas, subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar que melhor atendam às comunidades. É uma proposta pedagógica de ensino-aprendizagem que valoriza a educação intercultural e bilíngüe.

É importante assinalar que a distância entre os marcos jurídicos de proteção e promoção dos direitos humanos e a contínua e permanente realidade de violações aos direitos humanos continua motivando, no âmbito nacional e internacional, uma constante produção jurídica de diferentes instrumentos, como declarações, pactos, leis

e outros documentos. Neste item só vamos lembrar alguns deles, produzidos e assinados pelo governo brasileiro nesta década e na década seguinte, como a *Declaração e o Programa de Ação de Viena* (1993), que enfatizaram a importância de incorporar o conteúdo dos direitos humanos nos programas educacionais; a *Declaração de Mérida* (Venezuela, 1997), que destacou a promoção e o fortalecimento de programas de formação para a cidadania e educação para a democracia; o documento final da Conferência de Durban contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância (2001), que contempla a educação em direitos humanos; o documento da Unesco que estabelece a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e para uma Cultura de Paz (1995-2004); sendo esta referendada na *Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e o Caribe* (2001), que concebe a educação em direitos humanos centrada nos sujeitos individuais e coletivos e reforça a universalidade e a indivisibilidade. Esses documentos são antecedentes e sustento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, do Governo Federal, elaborado na década do 2000 já no período atual, considerado por Monteiro como o passo à quarta fase.

Nas entrevistas realizadas, assim se expressaram os especialistas:
Nessa década percebo o início de uma profissionalização, principalmente das ONGs. Elas tiveram um papel fundamental de alavancar esse movimento, embora considerando sempre o Brasil com sua extensão, suas dificuldades, as marcas próprias de cada região. Percebe-se esse movimento muito puxado pela sociedade civil organizada. Começava a preocupação pela formação de sujeitos. Algumas ONGs começaram a se preocupar em fazer capacitação e pensar na formação nessa perspectiva da educação em direitos humanos (Claudia).

Os direitos humanos, pela primeira vez na história brasileira, entraram na agenda de políticas de Estado com o Plano Nacional de Direitos Humanos, em 1996. Para isso contribuiu muito o trabalho de várias entidades que começaram na época da ditadura e depois foram se diversificando, mas continuaram atuando com a temática de direitos humanos (Luciana).

Década atual: parcerias entre governo e organizações da sociedade civil, expansão e implementação de diferentes iniciativas

Uma característica da década de 2000, em relação com a educação em direitos humanos, que teve sua origem no final dos anos 90, é a dificuldade de se fazer um recorte, uma delimitação clara entre as iniciativas da sociedade civil e as governamentais. Esse período se configura mais pelas ações conjuntas, as parcerias e as associações entre ambas as esferas. As iniciativas se multiplicam. São realizados seminários, cursos, palestras, fóruns, etc, nas diferentes partes do país, promovidos por universidades, associações, movimentos, ONGs e órgãos públicos. Sem dúvida, a implementação do

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tem exercido uma função fundamental de estímulo, apoio e viabilização de diversas atividades.

Destacamos algumas iniciativas que, a nosso juízo, são particularmente relevantes neste período. Nesse caminho de construção de uma cultura dos direitos humanos, um espaço a ser destacado é o da universidade. A partir da segunda metade da década de 1990 e especialmente nestes últimos cinco anos, foram sendo ampliadas as propostas e experiências de cursos de direitos humanos e de educação em direitos humanos no âmbito dos cursos de graduação, pós-graduação, especialização e extensão universitária. Nesse sentido, assinalamos algumas experiências:

- o curso de Especialização em Direitos Humanos, pós-graduação *lato sensu*, promovido pelo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, criado em 1995. Esse curso, de caráter interdisciplinar, inclui um componente de educação em direitos humanos, e foi o primeiro dessa natureza realizado por uma universidade pública;
- a introdução de disciplinas sobre educação em direitos humanos nos cursos de licenciatura em geral e no curso de Pedagogia. Citamos como exemplos a experiência do Departamento de Educação da PUC-Rio, que foi um dos primeiros a introduzir a disciplina como eletiva no curso de Pedagogia e nos cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, assim como de iniciativas na mesma direção realizadas pela Universidade de São Paulo e a Universidade Federal de Pernambuco, entre outras;
- a criação da Cátedra Unesco de Educação para a Paz, os Direitos Humanos e Tolerância, em 1997, na Universidade de São Paulo, a primeira em língua portuguesa;
- a experiência recente da fundação da Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-graduação – (ANDHEP), no ano de 2003. Sua finalidade principal é contribuir para a formação de uma comunidade de pesquisadores especializados em direitos humanos, seguindo o modelo de outras associações científicas similares. Possui uma área específica de educação em direitos humanos.

No campo da Educação Básica são desenvolvidas experiências nos sistemas de ensino, em muitos casos assessoradas por ONGs, assim como por iniciativas de profissionais preocupados com a educação voltada para os direitos humanos, ou através de políticas governamentais, como a Lei nº 10.639, de 2003, sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e a elaboração do Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Esse programa foi promovido pelo Ministério da Educação e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos no ano de 2004 com o objetivo de “aprofundar ações educativas que levem à formação ética e moral da comunidade escolar e está voltado para os alunos matriculados nas escolas de Ensino Fundamental e Médio do país”⁷.

Ainda são pouco numerosas as iniciativas na área de formação continuada de professores/as. No entanto, nos últimos anos esse trabalho vem sendo fortalecido através de parcerias entre agências governamentais, universidades e ONGs. Multiplicam-se os cursos, seminários e a produção acadêmica e pedagógica para a formação de professores/as e para trabalhar na escola direitos específicos, como direitos ambientais, direito à saúde, direitos das crianças e adolescentes e direitos das mulheres, entre outros.

Na área da educação não-formal também é rica a oferta de possibilidades de formação e materiais produzidos por diferentes instituições da sociedade civil, entre eles o Movimento Nacional de Direitos Humanos, em muitas ocasiões também em parceria com os órgãos governamentais, focalizando direitos específicos. Nesse aspecto convém ressaltar a preocupação com a formação dos policiais na área de direitos humanos, dado o aumento da violência no país.

Um espaço também importante para a educação em direitos humanos é o que se refere à aglutinação, associação e articulação de forças interinstitucionais. Diferentes redes, foros e movimentos surgiram nesta última década, promovidos por iniciativas de instituições da sociedade civil e, em algumas ocasiões, juntamente com organismos governamentais.

Também no âmbito da educação não-formal, têm se desenvolvido diferentes campanhas educativas, com temas como: desarmamento; violência urbana; violência doméstica; paz; racismo; discriminação étnica, de gênero e sexual; trabalho infantil, turismo sexual e exploração de crianças e adolescentes; deficientes etc. Essas campanhas podem ser de âmbito local, regional ou nacional. Em muitas ocasiões, são veiculadas por meios de comunicação social como a televisão e o rádio e produzem significativo impacto social.

Não podemos deixar de mencionar também todos os trabalhos e esforços realizados pelos diferentes movimentos sociais em defesa de direitos específicos e na luta pela inclusão social e nas políticas públicas, com diferentes tipos de impacto e conquistas.

Para finalizar, queremos salientar a relevância da criação, por parte do Governo Federal, do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos ⁸, que reúne especialistas da área com diversas atribuições, uma das quais a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, atualmente em sua segunda versão (2006). No primeiro PNEDH, afirma-se que o governo, responsável por sua elaboração criou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, que tem como prioridade e eixo fundamental das políticas públicas a educação em direitos humanos (PNEDH, 2003:6). A citação expressa esse compromisso:

⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Programa Ética e Cidadania. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2004.

⁸ Instituído pela Portaria 66 de 12 de maio de 2003, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

o quadro grave de violações somente será alterado se conseguirmos formar cidadãos mais conscientes de seus direitos, dos meios para a sua proteção e voltados para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito e da cultura da paz (PNEDH, 2003:6).

Depoimentos dos entrevistados ressaltam que:

O fato de a temática dos direitos humanos ter entrado na agenda do Estado com o Plano Nacional e depois vários planos estaduais e mesmo municipais, esta intervenção governamental, mesmo com todas as críticas que se fazem, de que foi incipiente, que muita coisa não saiu do papel, o que é verdade, mas seria injusto negar o papel extraordinário que isso teve, no sentido de que abriu portas e legitimou no plano da política essa atividade que continua tendo muitos opositores, continua sendo muito polêmica, muito mal entendida, mal compreendida, mas está não apenas com o estatuto de política governamental, mas legitimada pela quantidade enorme de instituições da sociedade civil que estão sendo chamadas a participar (Luciana).

Embora eu ache que a centralidade [do tema da educação em direitos humanos] é uma conquista política, mesmo tendo um Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, mesmo tendo um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, ainda não é a educação em direitos humanos a centralidade. Nós ainda não entramos nos orçamentos do MEC, ainda não entramos nos orçamentos do Ministério de Justiça. Nós ainda estamos construindo um processo inicial de fazer com que a justiça e a educação incorporem o Plano Nacional como uma ação de governo. Esse é um grande desafio que nós temos hoje no Brasil. (...) Nós estamos ainda num processo de conquista. A educação em direitos humanos ainda não ocupa um lugar central (Ana).

Apesar de todos os avanços realizados no tema da educação em/para os direitos humanos, tanto por parte das políticas públicas como pela sociedade civil organizada, estes continuam sendo frágeis, tanto do ponto de vista de provocar uma mudança de mentalidades centrada na construção de uma cultura impregnada pelos direitos humanos quanto pela abrangência do próprio trabalho, que ainda atinge somente alguns segmentos da população, por mais estratégicos que possam ser considerados. Para Scavino (2008:234)

A sociedade brasileira está profundamente marcada pelo autoritarismo e pela lógica do apadrinhamento e do privilégio. Criar condições que permitam afetar as mentalidades e favorecer processos para o desenvolvimento de uma cultura permeada pelos direitos humanos é ainda um grande desafio. Sem dúvida a educação, tanto no âmbito formal como no não-formal, é um elemento importante para a construção de sujeitos que internalizem e expressem essa cultura em comportamentos e ações cotidianas.

Educação em/para os direitos humanos no Brasil: avanços, dificuldades e desafios

Segundo Carvalho (2005:193), os brasileiros iniciaram o que se chamou Nova República com o sentimento de terem participado de uma grande transformação nacional e de terem colaborado na criação de um país novo.

No entanto, depois de mais de vinte anos de processo democrático no país, a democracia continua sendo bastante frágil em várias dimensões. Recente pesquisa do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) sobre a democracia na América Latina, realizada em 18 países do continente e divulgada em 2004, revelou que 54,7% das pessoas entrevistadas aceitariam um regime autoritário se ele resolvesse os problemas econômicos do país. Da mesma forma, 56,3% desse contingente acha mais importante ter desenvolvimento econômico do que democracia. Nesse universo, o Brasil ocupa a 15ª posição entre os 18 países da pesquisa, em relação à adesão da população aos princípios democráticos.

O país continua apresentando elevados índices de pobreza e de desigualdade, que restringem o acesso à justiça, reforçam a criminalidade e a insegurança e limitam a participação e os processos de organização da cidadania.

É nesse contexto que se dá o percurso da educação em/para os direitos humanos no Brasil. Fica evidenciado, tanto nas entrevistas como na análise realizada das políticas públicas e na ação da sociedade civil, que no período referido neste estudo houve avanços consideráveis na afirmação da importância de uma educação em/para os direitos humanos. É possível perceber nesse processo ações localizadas mais no campo da sensibilização e informação do que no campo do desenvolvimento de processos formativos que permitam mudanças de mentalidades, valores, comportamentos e atitudes dos diferentes sujeitos que deles participam.

Convém ter presente que esse cenário não é monolítico, mas está atravessado por tensões, numa correlação de forças marcada pela assimetria. Por outra parte, numa república federativa como a brasileira convivem diferenças e conflitos entre diferentes níveis de governo – federal, estadual e municipal –, assim como nas relações entre o Estado e os movimentos organizados da sociedade civil.

No entanto, fica claro que esse reconhecimento e a concretização dos direitos para todos os cidadãos e cidadãs só são possíveis com a implementação de políticas públicas de qualidade. Para que isso se realize, a sociedade civil tem papel imprescindível no monitoramento, acompanhamento e cobrança da execução das próprias políticas.

Tendo presente este cenário atual, de acordo com Candau (2008), assinalaremos alguns desafios e tensões especialmente significativos para o desenvolvimento da educação em/para os direitos humanos nos próximos anos:

1 – Desconstruir a visão do senso comum sobre os direitos humanos

Ainda está muito presente no país a representação de que a defesa dos direitos hu-

manos está associada à “proteção de bandidos”. É necessário desconstruir esta visão para que se possa assumir a perspectiva de que os direitos humanos têm que ver com a afirmação da dignidade de todas as pessoas, com a defesa do estado de direito e a construção de estratégias de diálogo e negociação para a resolução pacífica dos conflitos inerentes à dinâmica social.

2 – Assumir uma concepção de educação em direitos humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta

O discurso sobre os direitos humanos está marcado hoje por uma forte polissemia e, conseqüentemente, as maneiras de se entender a educação em direitos humanos também. Fazer opções claras sobre em que horizonte se pretende caminhar é fundamental.

3 – Articular ações de sensibilização e de formação

As ações de sensibilização em geral são de curta duração e dirigidas a um público amplo. Os programas de formação focalizam grupos específicos, de número reduzido, e supõem processos sistemáticos com uma duração que permita mudanças significativas de mentalidades, atitudes, valores e comportamentos. Não dissociar nem contrapor estas ações mas, pelo contrário, concebê-las de modo inter-relacionado, deve constituir um aspecto a ser continuamente trabalhado.

Tem-se investido bastante nos últimos anos na difusão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e em muitas ações de sensibilização. Consideramos urgente procurar articular de modo mais explícito essas ações com programas de formação de multiplicadores e investir de modo mais intenso nesses programas. Somente assim acreditamos ser possível que a afirmação dos direitos humanos possa penetrar mais profundamente nos diferentes âmbitos da sociedade brasileira, dando-se prioridade ao sistema educativo em suas distintas modalidades.

4 – Construir ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos humanos

A educação em direitos humanos não pode ser reduzida à introdução de alguns conteúdos nos diferentes âmbitos educativos. Trata-se de criar ambientes em que os direitos humanos impregnem todas as relações e componentes educativos.

Segundo o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005), esta deve ser entendida como um processo que inclui duas dimensões: *os Direitos Humanos no contexto educativo*, que visa garantir que todos os componentes e processos educativos favoreçam a aprendizagem dos direitos humanos, e *a realização dos direitos humanos na educação*, que está orientada a assegurar o respeito dos direitos humanos de todos os atores implicados nos processos educativos. Neste sentido, a promoção dos direitos humanos nos sistemas de ensino inclui a elaboração e execução de políticas públicas, a configuração dos ambientes de aprendizagem e as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional dos educadores e educadoras.

5 – Incorporar a educação em direitos humanos no currículo escolar

Do ponto de vista pedagógico, consideramos fundamental analisar as bases teóricas e as implicações práticas das diferentes estratégias propostas para a incorporação da educação em direitos humanos na escola básica, fundamental e média. Existe um amplo consenso entre os especialistas de que nestes níveis de ensino não se trata de introduzir uma disciplina específica sobre direitos humanos. Incorporar a educação em direitos humanos como um dos eixos norteadores dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas constitui um grande desafio.

6 – Introduzir a educação em direitos humanos na formação inicial e continuada de educadores

O que foi possível constatar é que ainda é tímida a introdução da temática dos direitos humanos na formação de professores e educadores em geral, tanto na formação inicial, quanto na continuada. Poucas são as instituições que trabalham sistematicamente nesta perspectiva. No entanto, trata-se de uma questão urgente se queremos colaborar para a construção de uma cultura dos direitos humanos, que penetre as diferentes práticas sociais. Empenhar-se para que as instituições de formação de educadores incorporem espaços – disciplinas, seminários, estágios, etc - com este objetivo é um aspecto a ser enfatizado. Temos a experiência de desenvolver componentes curriculares com este objetivo em cursos de Licenciatura em Pedagogia e é generalizada pelos alunos e alunas a afirmação de que se trata da primeira vez que abordam esta temática em suas trajetórias acadêmicas. Também é importante que a educação em direitos humanos seja aprofundada na pós-graduação, tanto em cursos de especialização como de mestrado e doutorado. Ainda é muito reduzida entre nós a produção acadêmica nesta área.

7 – Estimular a produção de materiais de apoio

Outro elemento importante para que avancemos nos processos de educação em Direitos humanos é dispor de materiais adequados, tanto para a formação de professores, quanto para o ensino fundamental e médio. Ainda são poucos os recursos – textos, vídeos, jogos, softwares, etc- com esta preocupação. Oferecer a possibilidade de acessar a financiamentos para esta produção e para construir redes para a difusão desses materiais é urgente.

8 – Articular políticas de igualdade e de reconhecimento das diferenças

Nos últimos anos, vem emergindo com força a necessidade de incorporar a questão das diferenças culturais nos processos educativos. Os movimentos sociais que se desenvolveram tendo como foco principal as identidades específicas favoreceram, em toda a sociedade, uma maior consciência dos diferentes grupos socioculturais presentes no tecido social do país. No entanto, a cultura dominante nos processos educativos ainda é extremamente homogeneizadora e monocultural. A educação em/para os direitos humanos favorece o reconhecimento de diferentes grupos sociais, étnicos e culturais, assim como de diferentes formas de produzir conhecimentos, saberes e

racionalidades, gerando espaços para que sejam assumidos pela educação tanto no âmbito formal como não-formal e favorecendo o diálogo intercultural.

Articular os direitos de igualdade com direitos da diferença é uma questão fundamental no momento presente. Atualmente não podemos falar de igualdade sem incluir as questões relativas à diversidade, nem podemos falar de diferença dissociada da afirmação da igualdade, o que supõe lutar contra todas as formas de desigualdade, preconceitos e discriminação.

Como afirma Nancy Fraser (2004:250),

devemos encontrar uma maneira de combinar a luta por um multiculturalismo anti-essencialista com igualdade social. Somente então poderemos desenvolver um modelo de democracia radical que inspire credibilidade e uma política adequada para nossa época; um lema prometededor para esse projeto seria: ‘não há reconhecimento sem redistribuição’.

Estes são apenas alguns dos desafios a enfrentar para que a educação em direitos humanos penetre nos diferentes sistemas de ensino e na sociedade em geral. O importante é que, ao reconhecê-los, procuremos trabalhá-los no nosso dia a dia, a começar pelos que consideremos prioritários.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.
- CANDAU, Vera Maria 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.
- _____. Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas; IN: BITTAR, Eduardo (org) Educação em Direitos Humanos São Paulo: ANDHEP, 2008 (no prelo)
- FESTER, A. C. R. Justiça e Paz. Memórias da Comissão de São Paulo. São Paulo: Loyola, 2005.
- FRASER, Nancy **Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “post-socialista”**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, 1997.
- MONTEIRO, Aída **A Educação em Direitos Humanos no Brasil**. Duque de Caxias, 2005. (fotocópia de documento)
- ONU. 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.
- SCAVINO, Susana **Educação em/para os Direitos Humanos em processos de democratização: o caso do Chile e do Brasil**; (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2008.
- ZENAIDE, M. N. T. (Org.). **Relatório experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. Programa Nacional de Direitos Humanos, Secretaria de Segurança Pública do Estado de Paraíba, Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão. João Pessoa, sem data.

Reflexiones en torno a la educación en derechos humanos en Chile

Marcela Tchiminio N.

A modo de contexto

Desde la conquista de la democracia ya han pasado casi veinte años, sin embargo, se mantienen aún numerosas contradicciones y tensiones que dificultan la consolidación democrática y el posicionamiento de los derechos humanos en las agendas políticas, sociales y educacionales.

Para hablar sobre el desarrollo de la educación en derechos humanos en Chile es necesario poner en contexto algunos escenarios políticos y sociales que han ido configurando los límites y posibilidades para la incorporación de este tema en la educación.

En este sentido, el alcance de la educación en derechos humanos ha ido variando de acuerdo a los contextos, ya que han respondido a las condiciones, necesidades sociales, políticas, económicas y culturales y, por sobre todo, al sentido y significancia que los derechos humanos tienen en el país.

En efecto, en estos casi 20 años de gobiernos democráticos hemos sido testigos y actores no sólo de una transición política, sino sobre todo de la transformación social y cultural que lleva a plantear algunos nuevos desafíos para la educación en derechos humanos.

La llegada de la democracia: crear Estado sin ciudadanía¹

El movimiento social de los años 70 permeó a todos los sectores y permitió que emergieran movimientos estudiantiles, académicos, populares y campesinos, quienes levantaron como bandera de lucha la reivindicación de derechos. La fuerza movilizadora y creativa de este movimiento permitió que durante la dictadura pudieran enfrentar las condiciones represivas y de violación de los derechos humanos.

La educación en derechos humanos jugó un papel clave en la década de los 80. El conocimiento, la reflexión y la acción crítica fueron pilares fundamentales del movimiento educativo que promovió la EDH como estrategia política y cultural para enfrentar las violaciones de los derechos humanos. La formación de docentes, la edu-

¹ Para profundizar sobre este proceso en Chile, se sugiere revisar el documento de Jorge Osorio: "La educación de los derechos humanos en Chile durante los 90". Revista IIDH, N° 29 (enero-junio 1999).

cación popular, el trabajo académico y de producción intelectual floreció en medio de un contexto de violencia estructural. El sueño, para muchos y muchas que resistieron y persistieron en la lucha por los derechos humanos, era la recuperación de un sistema democrático que trajera consigo la apertura para el fortalecimiento ciudadano y el posicionamiento de los derechos humanos en todas las esferas, de modo de reconstruir una cultura de paz, basada en el respeto a los valores fundamentales contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Pero la recuperación de la democracia supuso una transición política regida bajo los márgenes de la constitución dictada por los propios militares en 1980, lo que trajo consigo un condicionamiento al nuevo régimen (senadores designados, inamovilidad de los comandantes en jefe de las Fuerzas Armadas, Consejo de Seguridad, etcétera).

Como resultado de estas limitaciones, se prioriza la implementación de un ambiente de orden y estabilidad social que ayudaría a acelerar la modernización económica y posicionaría a Chile como país confiable para la inversión extranjera. Ello trajo consigo la disolución del movimiento democrático, la desmovilización de los actores sociales protagónicos en el fin de la dictadura y la política en materia de derechos humanos se centró en la reconstrucción de la verdad de lo ocurrido durante la dictadura (Informe Rettig) y al procesamiento de (algunos) de los responsables de las violaciones de los derechos humanos bajo el régimen de Augusto Pinochet.

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 perpetúa hasta hoy.

En el tercer período de Gobierno de la Concertación, la inequidad y la falta de oportunidades de los sectores más pobres de la sociedad hacen emerger en el discurso público temas como la justicia social, la democratización de las instituciones, las reformas constitucionales, la justicia en los casos de violación de los derechos humanos y en particular la búsqueda de soluciones políticas y jurídicas en los casos de detenidos desaparecidos.

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 el Gobierno establece en 1993 una comisión de estudio sobre la educación en derechos humanos, emitiendo un informe que señala la importancia ética y pedagógica de enseñar los derechos humanos en el sistema escolar y proponiendo su incorporación a los cambios curriculares originados por la reforma educativa.

Se impulsa entonces un proceso de reforma educacional que permite introducir cambios importantes, que implica, entre otros:

- Mejoramiento de la calidad de la educación.
- Mejoramiento de las condiciones laborales de los docentes.

- Aumento en la infraestructura de los establecimientos educacionales.
- Extensión horaria (jornada escolar completa).
- Perfeccionamiento docente.
- Incorporación a las escuelas de nuevas tecnologías.
- Incorporación de los derechos humanos a través de los objetivos fundamentales transversales.

Cabe señalar, sin embargo, que estos esfuerzos no logran incidir en la cultura y gestión de la escuela, poniendo en evidencia la incapacidad de los centros por recuperar la historia reciente, entendida como 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 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”.

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.

Revisando lo realizado ²

Es posible visualizar distintas dimensiones desde donde la EDH ha sido un aporte fundamental en nuestra sociedad. El primero de ellos se relaciona con recuperar el carácter político de la educación en el sentido de que el proceso educativo no es un proceso neutro, sino más bien cargado de ideología y valores y visibilizar este hecho ha implicado otorgarle un carácter transformador a la educación.

² Gran parte de las reflexiones que así se presentan son el resultado del trabajo desarrollado en el PIIE por Abraham Magendzo, Patricio Donoso, María Teresa Rodas y Claudia Dueñas.

En segundo lugar le otorga importancia social y personal al hecho educativo, por cuanto no se trata sólo de la transmisión de determinados saberes, sino por sobre todo se centra en el proceso de formación de una conciencia crítica frente al mundo y pone su centro en el valor de la libertad. Es decir, la educación como fuente liberadora.

En tercer lugar, la educación en y para los derechos humanos ha puesto énfasis en la participación y la horizontalidad en el proceso educativo. Es decir, participación en el sentido de que todos educamos y por tanto la educación es por sobre todo un proceso dialógico donde se construye un saber y un hacer. Horizontalidad, por cuanto quien ejerce la función de ser educador no está investido de una autoridad o superioridad frente a los educandos. Estas características han traspasado el espacio de la educación no formal y podemos decir que hoy son parte constitutiva de la política del sistema formal de educación. En otras palabras, se promueve que la escuela defina sus objetivos en función de la formación de un pensamiento crítico y reflexivo y caracteriza su método como participativa y donde el docente se convierte en coordinador de aprendizajes más que en un transmisor de información.

En estos más de 40 años, especialmente a raíz de los profundos cambios que empezamos a vivir a fines de los años ochenta, se han reformulado diversos planteamientos sobre el cambio social y sobre la acción política. Se ha afirmado la idea de la complejidad para comprender la realidad. En este contexto, que es al mismo tiempo de afirmación de lo acumulado y de búsqueda de nuevas referencias conceptuales y políticas, cabe preguntarse;

¿Qué es lo que sigue vigente de los planteamientos centrales de la educación en y para los derechos humanos y qué es lo que se ha replanteado (o lo que debe ser replanteado)?

Más allá de los cambios que ha ido experimentando la EDH en estos años, un eje común que la ha caracterizado es la de asumir una concepción integral de los derechos humanos, en tanto indivisibles e interdependientes, por lo que persiguen tanto el “respeto a los derechos civiles y políticos como a los económicos, sociales y culturales; se propugna por la consolidación de los derechos de los pueblos” (Magendzo, 1993: 17).

En este sentido, “el carácter universal de los derechos humanos se historiza y no se plantea como unidad completa, autocontenida e inmutable, sino como un paradigma ético en permanente construcción, por lo que no existe como un modelo acabado, sino que es un mosaico de propuestas que dan cuerpo a una línea educativa con enfoques, puntos de partida, sentidos, significados y supuestos metodológicos comunes” (Conde, 2006, p. 148).

Desde esta concepción, el rasgo más distintivo ha sido su definición como educación en valores, en tanto constitutivos de una base ética universal.

La revaloración de la dimensión ética en los procesos educativos ha llevado a que la educación en derechos humanos plantee como algo central la construcción de lo colectivo, en un contexto de individualismo creciente y un desapego ciudadano

respecto de la política, en especial de la forma como se ejerce. En este sentido cabe hacer notar que la sociedad chilena ha venido perdiendo el sentido de pertenencia a una comunidad y de identificación con propósitos colectivos, y desde allí, el desafío que se ha asumido en el desarrollo de la educación en derechos humanos tiene que ver con situarla desde una educación ética y política centrada en el empoderamiento de las personas para que sean sujetos de derechos.

Lo anterior alude al desarrollo de a lo menos tres ámbitos fundamentales de una formación para los derechos humanos (ética, ciudadanía y paz), donde la tarea educativa centra su quehacer en cuatro ejes centrales: la formación de sujetos en tantos sujetos de derechos; la formación para la participación y exigibilidad de derechos, el respeto a la diversidad y la no discriminación y la formación ética.

Para Silvia Conde, el ámbito para la formación ética se expresa en los ejes temáticos de derechos humanos, paz y democracia ³:

Los derechos humanos	La paz	La democracia
Constituyen el paradigma ético de la humanidad susceptible de universalización, basado principalmente en la noción de dignidad humana y concretado en valores como igualdad, justicia, fraternidad, paz y libertad.	Entendida como el estado de vigencia plena de los derechos humanos, más que como ausencia de guerra. Se concreta en un conjunto de valores que orientan la construcción de un mundo más pacífico, donde impere la convivencia social, armoniosa y tolerante.	Sustentada en principios de convivencia definidos a lo largo de la historia como la amplia participación en los asuntos de todos, la igualdad, la tolerancia, la pluralidad, la autolimitación, la cooperación, el respeto, el diálogo y la responsabilidad.

Si bien cada una de éstas conforman una propuesta educativa con características específicas, todas ellas comparten un mismo objetivo, cual es darle significancia a la vida personal y social de cada persona con pertinencia de acuerdo a contextos y espacios determinados.

Desde esta perspectiva, el horizonte de sentido, de contexto y de sujeto son complementarios, por cuanto todos ellos otorgan una identidad concreta que va moldeando formas de enfrentar la vida y el mundo desde una conciencia personal, pero sobre todo de responsabilidad social.

En este sentido, una educación desde la ética, ciudadanía y paz pretende ser una clara contribución al fortalecimiento de los procesos de democratización, de fortalecimiento de la ciudadanía, de lucha contra la impunidad, de desarrollo de los movimientos sociales, de reformas políticas y sociales y de resistencia y exigibilidad ante

³ Silvia Conde, p.154.

violaciones de los derechos humanos. Por tanto se trata de impulsar una educación que no es neutra, por el contrario, requiere de la apuesta y compromiso de cada uno de los educadores y educadoras que la fomenta, se trata de asumir que educar desde esta perspectiva es transformar una cultura (sobre todo escolar) que, especialmente en nuestro país, ha tendido a la homogenización, a la subordinación y la obediencia.

En el actual escenario, la EDH recobra vigencia y sentido, por cuanto es necesario recuperar el poder de la educación como un instrumento de transformación social. Para ello se requiere del desarrollo de estrategias educativas que ayuden a los grupos más desfavorecidos y excluidos de la sociedad a comprender cómo afecta la globalización a la estructura social y actuar sobre ella.

Los nuevos requerimientos a la EDH se relacionan con la actualización de su sentido y método considerando los vertiginosos cambios a nivel de las comunicaciones, de la política, de los estados, de las economías, de los derechos laborales, entre otros. La globalización ha traído consigo la hegemonía del capitalismo, la reducción de los estados, la flexibilización laboral, un aumento sustantivo de los canales de información y conocimiento para quienes tienen acceso a ellos, el analfabetismo tecnológico, etc. Además, se está configurando una nueva noción de ciudadanía que trasciende las fronteras nacionales.

Por otra parte, el desarrollo de nuevas tecnologías de comunicación y la “uniformización” fruto del despliegue de las industrias culturales mundiales han generado un nuevo mapa planetario. Tanto las dinámicas económicas como comunicacionales y culturales de la globalización tienden a cerrar los espacios económicos. Existe una especie de “governabilidad” global hegemonizada por las grandes corporaciones y por los organismos multilaterales que administran este “orden”. Está en crisis la soberanía de los viejos estados y esto ocasiona grandes preguntas al pensamiento político y social de la EDH. En este sentido, la segunda pregunta que cabe entonces es:

¿Cuáles son los principales aspectos que deben ser trabajados para fortalecer la EDH?

Es posible señalar que un aspecto principal es propiciar el desarrollo de una conciencia respecto del fenómeno educacional que se abre, supone propiciar una discusión permanente respecto de las posibilidades y dificultades que emergen en este escenario de complejidad y globalización. En este sentido es importante que en los espacios educativos se incorpore el análisis acerca del impacto de la información tecnológica y mediática, de las culturas que viven en el territorio nacional, pero también la diversidad cultural y del impacto de la globalización en todas las esferas de la vida cotidiana.

El propósito de esto es promover un sentido de pertenencia y responsabilidad frente al mundo, más allá de lealtades nacionales o locales. Basado en lo anterior, resulta imperativa la incorporación de esta dimensión global en la EDH, por cuanto permite promover la comprensión y el desarrollo de una visión crítica respecto de

situaciones que se ubican en el entorno inmediato, o bien en un horizonte lejano pero que son experimentadas o influyen directamente en los sujetos, como la guerra y los conflictos, las violaciones a los derechos humanos, el crimen internacional, el terrorismo y el tráfico de drogas, el aumento de las enfermedades pandémicas como el sida, la degradación del medio ambiente, el racismo, el clasismo, la migración, entre otros.

Se trata de poner en práctica, utilizando distintas formas pedagógicas lo que señala el informe de la Comisión Delors, en el sentido de que frente a la constatación que “las personas hoy tienen una sensación de desprotección e impacto entre las manifestaciones de la globalización que pueden ver y a veces soportar, y la propia búsqueda por las raíces, puntos de referencia y un sentido de pertenencia, la educación debe enfrentar ahora más que nunca este problema, ya que está en el corazón del desarrollo tanto personal como de la comunidad. Su misión es habilitarnos a todos y cada uno de nosotros, para desarrollar al máximo nuestros talentos y realizar nuestro potencial creativo, incluyendo la responsabilidad por nuestras propias vidas y el logro de nuestros objetivos personales. Este objetivo trasciende todos los demás. Su logro, aunque largo y difícil, será una contribución esencial a la búsqueda por un mundo más justo, un mundo mejor donde vivir”.⁴

Educar desde esta perspectiva es educar para el cuestionamiento permanente y la criticidad.

Junto con el desarrollo de la sensibilidad para mirar el mundo y la comunidad desde una perspectiva transformadora, es necesario situar la práctica educativa desde contextos y desafíos que van configurando un escenario muchas veces atentatorio con una propuesta de derechos, de paz, de participación y convivencia democrática. Ello, porque justamente en la situación actual que vive el mundo, ratificar el valor de la paz es una opción central dada la precariedad que muchos lugares del planeta viven como consecuencia de las mal llamadas “guerras preventivas”, los fundamentalismos políticos y religiosos.

Es por esto que uno de los pilares fundamentales donde se centra una educación bajo estas miradas es una educación crítica, generando procesos de aprendizaje colectivos que construyan alternativas que pongan en el centro de los procesos globales la justicia social, los derechos humanos y el desarrollo sustentable. Por ello, la tarea es hacer visibles los contextos y poner en el centro de la acción educativa valores fundamentales como la defensa de la dignidad humana, de los derechos civiles, de los derechos económicos y sociales reconocidos universalmente y los derechos de la diversidad y de los grupos humanos afectados por las migraciones, por las nuevas modalidades de empleo, por discriminaciones de todo tipo y por el no reconocimiento a conservar identidades propias y a la expresión de culturas originarias que son patrimonio de toda la humanidad.

⁴ Delors-Kommission, 1995, La educación encierra un tesoro, París: UNESCO.

El respeto y la valoración de la diversidad cultural, la voluntad para hacer del mundo un lugar equitativo y sustentable son, entre otros, elementos constitutivos de esta educación, considerando sobre todo el contexto globalizador en el cual los sujetos y sociedades estamos inmersos. En otras palabras, se trata de promover la capacidad de comprender a cabalidad que las acciones locales tienen una repercusión y proyección global o mundial.

Podríamos decir que los principios de esta educación se enmarcan dentro de a lo menos tres propósitos:

- El primero se orienta a la promoción y desarrollo de una visión holística y realista del mundo, al fortalecimiento de la comprensión de derechos y obligaciones propios como las de los otros (derechos individuales y derechos colectivos). En este sentido es importante estimular la comprensión de la interdependencia global, el rol de la cooperación internacional y el papel de la cultura en el desarrollo de las sociedades.
- El segundo apunta al desarrollo de habilidades sociales que refuercen la capacidad para actuar como miembros de un grupo, para interactuar y comunicarse con personas de diferentes condiciones y culturas. En otras palabras, desarrollar habilidades sociales que nos dispongan a la participación democrática.
- El tercer propósito se dirige a la incorporación de una nueva ética, al desarrollo de la autoconfianza y confianza en los otros y una visión positiva de sí y del entorno, y a fomentar un sentido de responsabilidad personal y social. La solidaridad con naciones y grupos que sufren la sumisión, el respeto hacia otras culturas, entre ellas, la cultura de los grupos étnicos presentes en diferentes países son temas constitutivos de esta educación.

Estos propósitos tienen en su base el principio de que la educación adquiere significancia en la vida de las personas cuando los aprendizajes adquiridos en este proceso se fundan desde lo cotidiano, es decir, se sustentan en la necesidad de cambiar una cultura que transmite la valoración por lo externo, lo especializado, lo profesional, por una cultura que reconoce en las situaciones concretas una oportunidad educativa que potencia el sentido de identidad y pertenencia con un entorno y un contexto. En este sentido se promueve el valor de la diversidad como un elemento enriquecedor, por sobre la intención homogenizadora que tradicionalmente ha caracterizado a la educación.

Dimensiones de la educación en y para los derechos humanos

Es posible afirmar que los ámbitos constitutivos de la educación en derechos humanos se centran en dos grandes dimensiones: la primera, la dimensión política, en tanto una educación que no es neutra y que se dirige a la formación de sujetos críticos

y lo ético. La segunda, la ética, por cuanto los derechos humanos contienen un conjunto de valores democráticos, de respeto al otro y de convivencia.

En palabras de Jorge Osorio, la EDH tiene implicaciones en tres niveles; “el nivel valórico, en cuanto los derechos humanos son factor de orientación de la conciencia axiológica de un pueblo; un nivel político, en cuanto los derechos humanos son factor de defensa de los sectores más golpeados; y un nivel crítico, utópico y dinamizador de una nueva cultura que permite, a partir de prácticas concretas, ampliar los espacios de vida y democracia”⁵.

Lo político⁶

La educación en derechos humanos necesariamente tiene una dimensión política, ya que se trata de un proyecto político y cultural que busca contribuir a la construcción de una nueva sociedad mediante la formación de sujetos conscientes de sus derechos, respetuosos de los derechos de los demás y con las competencias necesarias para exigir su respeto.

Este propósito no se puede cumplir mediante métodos basados en un enfoque acríptico del conocimiento que entienda a la educación como “la transmisión lisa y llana de saberes, necesarios para conservar un orden existente, inmemorial o tradicional que se considera inmodificable o modificable únicamente mediante los aspectos que el mismo orden vigente permite”⁷.

Por el contrario, exige un enfoque participativo y basado en la construcción del conocimiento, en una visión crítica, en la toma de postura y en la configuración de nuevas formas de entender la realidad e intervenir en ella.

La EDH pretende incidir en la transformación de ciertas relaciones de dominación y poder autoritario en las diferentes escalas de lo social, partiendo de una escala intersubjetiva y teniendo como objetivo estratégico el otro polo, el de la escala intergubernamental. En la primera escala se promueve el establecimiento de interacciones humanas fraternas y democráticas en las que los conflictos se asuman y se resuelvan de manera no violenta.

La dimensión política parece ser constitutiva de la EDH, incluso su surgimiento está vinculado a procesos sociales destacados en la historia de las naciones tanto como a múltiples luchas cotidianas que hombres y mujeres dieron durante siglos (y siguen dando) para erradicar formas de opresión y violación a la dignidad humana.

Los fines de la EDH no se quedan en el plano del cambio de actitudes personales, sino que incluyen la formación de una nueva cultura política y la búsqueda de un nuevo orden simbólico, que pasa por el cuestionamiento de las actitudes violatorias presentes en la vida cotidiana, pero que también aspira a tocar las instituciones y las cúpulas de poder. El papel asignado a la escuela es explícitamente político, por lo que se exige develar todos los componentes ideológicos implícitos en el quehacer educativo.

La dimensión ética

Los derechos humanos están sustentados en un conjunto de valores que gozan de un amplio consenso y se han convertido en mínimos éticos que permiten imaginar y construir una sociedad en congruencia con los principios y valores de la democracia y los derechos humanos. El asunto es que algunos actos de poder y rasgos de nuestra vida cotidiana no responden a estos valores, sino que se orientan por intereses y pautas éticas que incluso llegan al extremo de la tortura, el genocidio, las guerras, el maltrato infantil, la destrucción del medio ambiente, entre otros. Para cuestionar estos hechos y lograr que nunca más vuelvan a ocurrir, es preciso desarrollar moralmente a las personas y contribuir a la construcción de sociedades organizadas de acuerdo al paradigma ético de la democracia. Según Schmelkes para el caso de América Latina, “las exigencias de formación valórica giran en torno a la formación de ciudadanos capaces de conocer, defender y promover los derechos humanos, tanto de ciudadanos como de los pueblos”⁸.

Educar en derechos humanos es formar actitudes, es “concebir la educación como un proyecto profundamente moral, cuya dimensión axiológica y sentido ético están comprometidos con la formación humana, por lo que le asiste convertirse en un instrumento privilegiado para construir estilos de convivencia social respetuosa de estos derechos”⁹.

“Un proceso educativo basado en los valores de los derechos humanos apuntará necesariamente al desarrollo en los alumnos de capacidades cognitivas, valóricas, actitudinales que les permitan tomar decisiones que tiendan hacia la vigencia de los derechos humanos; hacia la transformación de esta sociedad en una respetuosa de la vida, de mayor justicia social, política y económica, de protección de la libertad de todos, de derecho a un trabajo digno, de eliminación de todo tipo de discriminación, de compromiso con la paz y la solidaridad.”¹⁰

⁵ Abraham Magendzo, María Teresa Rodas y Claudia Dueñas (1993), Educación en derechos humanos en América Latina: Una visión de conjunto, Bogotá, Consejería Presidencial para la Defensa, Protección y Promoción de los Derechos Humanos de Colombia-PIIE, p.23.

⁶ Ver: Silvia Conde. 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. México, 2006.

⁷ Carlos Cullen (1999), Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículo de formación ética y ciudadana, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

⁸ Sylvia Schmelkes. 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, 1995.

⁹ Florencia Vallvé (1992), La propuesta educativa de los Derechos Humanos, Cuadernos de Educación en y para los Derechos Humanos N° 2, Santiago, PIIE-IIDH, p. 1.

¹⁰ Ma. Teresa Rodas (1992), La propuesta educativa de los derechos humanos, Cuadernos de Educación en y para los Derechos Humanos, N° 1, Santiago, PIIE-IIDH, p.10.

Desafíos para el nuevo contexto

En el nuevo contexto la educación debe promover la adquisición de habilidades para comprender, relacionar, cuestionar, relativizar, adaptar, contextualizar y globalizar. Y, sobre todo, ser una educación que propicie el encuentro con la diversidad, el establecimiento de relaciones de cooperación y solidaridad y el ejercicio de ciudadanía. De este modo la educación pasa de ser un medio para la adquisición de aprendizajes compartimentalizados para convertirse en un proceso permanente (educación para toda la vida) centrado en la condición humana y en la contextualización del conocimiento para hacerlo pertinente.

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”¹¹.

Sin embargo, y como lo indica el documento de CEPAL (2000, p. 305), “el ejercicio ciudadano ya no se remite sólo a disponer de derechos políticos, civiles y sociales, sino también a participar en condiciones de mayor igualdad en el intercambio comunicativo, en el consumo cultural, en el manejo de la información y en el acceso a los espacios públicos. Un ciudadano en una sociedad de la información y la gestión es aquel que dispone de los conocimientos y bienes necesarios para participar como actor en los flujos de información, en la circulación de conocimientos y en el diálogo mediático, y para adaptarse a nuevos procesos de gestión y organización”.

La escuela como instancia formalizada de la educación, es el espacio privilegiado para desarrollar procesos de cambio social, porque ella misma es un microcosmos, donde los estudiantes pueden aprender y ejercer los derechos más allá de las áreas especificadas en el currículum. Muchas de las situaciones presentes en el mundo entero son replicadas a pequeña escala en la escuela y, por tanto, es importante reconocer este hecho y no concebir el espacio educativo como neutro, un lugar aséptico, donde nada de lo que sucede fuera de los muros de la institución influyen en el proceso educacional.

¹¹ CEPAL, 2000, p. 304.

Se plantea que es importante que los derechos humanos adquieran poder al interior del currículum explícito y que se trabaje en el plano del implícito. Si bien se espera una validación curricular de los derechos humanos mediante la incorporación de fines, objetivos y contenidos de DH al currículum oficial y el desarrollo de líneas curriculares transversales que permeen toda la currícula, parece existir un consenso en el sentido de privilegiar el trabajo sobre el currículum oculto por considerar que en este plano se tiene mayor impacto formativo. Se insiste en que los derechos humanos deben impregnar el ambiente escolar, por lo que algunas experiencias trabajan especialmente sobre los contenidos implícitos, es decir, sobre las actitudes y valoraciones que necesariamente se dan en la interacción humana especialmente en los procesos educativos. De ahí que se promueva la construcción de relaciones pedagógicas horizontales, democráticas y fraternas como un elemento de congruencia en los procesos de EDH.

Algunos contenidos básicos de la EDH son los siguientes:

- El conocimiento y ejercicio de los derechos y deberes fundamentales.
- El uso inteligente de la fuerza, así como las habilidades y actitudes para resolver los conflictos de manera no violenta.
- El conocimiento y la interiorización de normas tanto como el desarrollo de la capacidad legislativa.
- El desarrollo de habilidades comprender, analizar y procesar críticamente la información que entregan los medios de comunicación.
- El uso del conocimiento para la participación, la toma de postura, el diálogo o el ejercicio de la función pública.
- La construcción de identidades colectivas (sujetos) que defienden, crean derechos y buscan su reconocimiento en la sociedad y en las instituciones.
- Formación de la virtud civil, de la solidaridad y la responsabilidad pública de actuar y participar en los campos de la argumentación y de la defensa de los derechos.
- El desarrollo de valores y prácticas solidarias hacia las víctimas del totalitarismo, de la injusticia social, la discriminación y otras violaciones de los DH.
- Formación crítica y creación de capacidades para intervenir en la cultura productiva y en el mundo del trabajo.
- La formación de habilidades y actitudes de respeto a las diversidades y de lucha por la equidad de género, la multiculturalidad y todas las formas de pluralismo.

(Silvia Conde, 2006)

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.

Incorporar la perspectiva global a la educación es una instancia para promover la práctica de valores como el respeto por la dignidad de todas las personas, la justicia, la libertad, la solidaridad, entre otros. También implica formar a los sujetos para ser protagonistas de su propio proceso y de una historia colectiva, en tanto las metodologías participativas son priorizadas y se generan condiciones que facilitan la participación de maestros y maestras, estudiantes, familias y comunidad, en la creación y producción del conocimiento y en la gestión educativa en general (Bretel, 1995, p.116).

Incorporar la diversidad como eje de la educación en y para los derechos humanos

Incorporar la diversidad en las técnicas y estrategias de la EDH significa que la participación sea sinónimo de empoderamiento, es decir, no basta con promover la participación si ella no lleva aparejada la toma de decisiones.

En efecto, un primer elemento a considerar para la incorporación de la diversidad en la EDH es la actitud y la aptitud para trabajar con la diferencia y valorarla como un aspecto enriquecedor más que amenazador. Estar sensibles y atentos a visibilizar y trabajar con la “otredad” es un primer paso necesario hacia la consolidación de una educación inclusiva y no homogenizadora, de una educación creativa y no reproductora, de una educación participativa y no hegemónica. La aptitud se refiere al conocimiento necesario de la diversidad existente. Es decir, no basta con la “buena voluntad” si ella no va acompañada de un saber hacer y una comprensión de las distintas expresiones sociales y ciudadanas.

Pero junto a este primer nivel, el de la actitud y aptitud es necesario contemplar a lo menos tres niveles o ejes de análisis para incorporar la diversidad como eje de la EDH, que en palabras de Ricardo Hevia y Carolina Hirmas pueden resumirse en las siguientes:

- **Pertinencia:** se refiere a la tensión que implica enfrentar la globalización y, en consecuencia, a la invasión de una cultura de masas que amenaza con hacer desaparecer las identidades locales.

Además, somos testigos vivos de que los medios masivos de comunicación y el uso de las nuevas tecnologías imponen, se quiera o no, las formas de pensamiento y los valores de la cultura occidental, avasallando las más de las veces la originalidad y pluralidad de identidades propias de las culturas autóctonas de los países latinoamericanos. Ejemplo de ello es que hasta 1996 en Bolivia se obligaba a las

niñas y jóvenes indígenas, antes de entrar a la escuela, a despojarse de sus ropas tradicionales y a cortarse las trenzas.

Desde la perspectiva de la pertinencia cultural, nos enfrentamos al dilema de defender, por una parte, una identidad nacional propia que rechace la tendencia a la homogeneización cultural, y por otra parte, de no caer en el extremo de rechazar todo lo que la globalización trae consigo por la única razón de no venir de la propia cultura. Esta última alternativa se aproxima a una reacción fundamentalista, en el sentido de creer que todo lo que proviene de afuera es malo y lo que proviene de las propias raíces es bueno. El dilema es, entonces, cómo reforzar las propias identidades, pero en un diálogo creativo y enriquecedor con el mundo global. No se trata de formar para la homogeneización cultural, ni para el aislamiento o la yuxtaposición de culturas, sino para la interculturalidad.

- **Convivencia:** Se refiere a la cohabitación de múltiples culturas y surgen los peligros propios de la convivencia humana: la formación de estereotipos y prejuicios que pueden conducir a la intolerancia, la xenofobia y el racismo, así como a las discriminaciones por razones sociales, étnicas y culturales. En América Latina persisten actitudes manifiestas o encubiertas de racismo, discriminación y explotación, particularmente respecto a los grupos indígenas.

- **Pertenencia:** Se refiere a la tensión que surge respecto a las asimetrías en las relaciones de poder que conducen a las minorías culturales a condiciones de marginación y pobreza extrema, y que fracturan la convivencia social. Frente al tratamiento de la diversidad cultural, esta tensión se da entre los polos de la inclusión y de la exclusión social por razones de etnia, raza, lengua o religión, y también por razones de género, de discapacidades personales y de preferencias sexuales. En América Latina son las poblaciones indígenas las que viven realidades de mayor pobreza, las cuales aumentan a condiciones extremas cuando a esta situación se suma el que sean mujeres, o tengan alguna discapacidad personal o sean homosexuales.

Sin embargo, una verdadera educación que incorpore la diversidad florece, como dice Sylvia Schmelkes, cuando se van desvaneciendo las asimetrías existentes tanto en lo económico, lo social, lo político, lo cultural y, desde luego, en lo educativo ¹².

(Hevia, R.; Hirmas, C., 2003.)

¹² Sylvia SCHMELKES "Educación Intercultural", Conferencia presentada en la inauguración del diplomado en Derecho y Cultura Indígena, Talpan, México, 28 septiembre, 2002.

A modo de síntesis

Diversas propuestas teóricas y pedagógicas para la educación en y para los derechos humanos se han llevado en América Latina y en particular en Chile. En la diversidad creativa de ellas se observan algunos rasgos comunes que aquí son sintetizados en algunos ejes articuladores:

- a. Educar desde lo cotidiano: La vida cotidiana es una referencia permanente de la acción educativa, por cuanto construimos la vida desde lo cotidiano, en lo personal y lo colectivo. Ello supone educar para el desarrollo de la capacidad para preguntarse sobre el sentido de lo que sucede día a día, comprendiendo la interrelación e influencia mutua entre lo que pasa “afuera” (en la comunidad, la ciudad, el país, el mundo) y su impacto en el entorno próximo (mi vida, la de mi familia, la escuela, mis amigos), y viceversa.
- b. Educar desde el diálogo participativo y democrático: Educar no se restringe sólo a la entrega sistemática de contenidos. Además, y especialmente, se orienta al reconocimiento y la acción transformadora de situaciones que atentan contra los derechos humanos (individuales y sociales). Esta acción está basada en el diálogo permanente en un esfuerzo de construcción conjunta, que permite hacer visible el derecho a la diferencia y enfrentar los conflictos. Para hacer del diálogo una práctica habitual en la escuela y en el aula es necesario crear canales de participación y organización.
- c. Educar desde el respeto a la vida y la dignidad humana: Este eje exige a la escuela trabajar los derechos humanos desde una dimensión planetaria con bases éticas y políticas. El trabajo en este eje requiere del desarrollo de una cultura escolar no discriminatoria y donde la afirmación de la dignidad humana no sea un principio abstracto, sino que se exprese en actitudes y compromisos con la vida, la solidaridad, el respeto mutuo y la aceptación de la diversidad.
- d. Educar desde y para la diversidad: Que alumnos y alumnas asuman el sentido y las potencialidades de lo global, implica el desarrollo de aprendizajes y competencias para el reconocimiento de la propia identidad personal y cultural y la de otras personas y grupos diferentes a ellos. “Esto significa poder comprender que todos somos sujetos que nos pertenecemos y nos hacemos en un lenguaje y en una historia de significaciones múltiples que, heredados, preservados, desarrollados y comunicados por nosotros, están definiendo la cultura. La pertenencia de una identidad nuclear no impide que seamos capaces de integrar elementos de otras culturas. Por el contrario, en la conservación de una identidad a la que pertenecemos nos abrimos a la identidad de otros. La identidad de uno se refuerza en la medida que hay espacio para la identidad de otros” (Magendzo, 1995, p.142).

- e. Educar desde y para la sensibilidad: Desenvolverse sanamente en un entorno global requiere la actuación desprejuiciada frente a otras personas, grupos y culturas. Ello implica el desarrollo de una sensibilidad frente a todo tipo de discriminación, ya sea racial, de género, de clase, de nacionalidad, de religión, etcétera. Implica sin duda un cambio radical en la cultura escolar, donde los prejuicios y discriminaciones han estado enraizados. Pero, “así como se aprende socialmente los prejuicios, de la misma forma se aprende a actuar sin ellos”¹³.

¹³ *Ibíd.*, p. 143.

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.
- Vallvé, F. (1992), La propuesta educativa de los Derechos Humanos, Cuadernos de Educación en y para los Derechos Humanos N° 2, Santiago, PIIE-IIDH.
- Rodas, M.T. (1992), La propuesta educativa de los Derechos Humanos, Cuadernos de Educación en y para los Derechos Humanos, N° 1, Santiago, PIIE-IIDH.
- 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.

- Magendzo, A.; Rodas, M.T.; Dueñas, C. (1993), Educación en derechos Humanos en América Latina: Una visión de conjunto, Bogotá, Consejería Presidencial para la Defensa, Protección y Promoción de los Derechos Humanos de Colombia-PIIE.
- 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).

Apuntes para una reflexión sobre pedagogía de los derechos humanos en Colombia

Por: Manuel Restrepo Yusti.

Obliga en este ensayo hacer una advertencia: las apreciaciones aquí contenidas no siguen el rigor de un análisis histórico, ni tampoco la profundidad de una caracterización sobre los derechos humanos en Colombia. Se trata simplemente de hilvanar lo que la memoria retiene de una larga y emotiva experiencia en el campo de la promoción e investigación sobre la pedagogía en la enseñanza y la difusión en derechos humanos en este país. Todo ello en el marco de la educación no formal e informal.

Para empezar utilizaré una cita de un ensayo que escribí hace algunos años sobre el tema de los derechos humanos que tenía como punto de partida una frase de un personaje de la novela “Los ojos del basilisco”, de Germán Espinosa: “para no tener que hacer que lo fuerte sea justo hay que hacer que lo justo sea fuerte”. Hoy la retomo nuevamente para enfatizar que en la memoria de quienes han estado unidos al propósito de luchar por la vigencia de los derechos humanos en Colombia, el pensamiento anterior encierra de manera perfectamente reconocible el dilema que las estructuras de poder, los escenarios y actores de violencia que caracterizan a este país imponen a las posibles acciones que el Estado y la sociedad le plantean a gobernantes, jueces, legisladores y actores políticos y activistas. La metáfora en cuestión traza una ruta imaginaria para construir una hipótesis sobre ese gran esfuerzo de “hacer que lo justo sea fuerte”.

Pero antes de su formulación es necesario citar una idea extraída del pensamiento (o la *¿ironía?*) de Franz Hinkelamert y confrontarla con algunos de los datos que arroja la situación de crisis colombiana: “Irremediablemente en las sociedades democráticas la bandera de la violación de los derechos humanos son los derechos humanos. De esa manera surgen sociedades democráticas en estado de excepción”.

Esa es precisamente la posibilidad que desde el punto de vista de este ensayo permite plantear las preguntas: ¿existe un momento de quiebre o de coyuntura histórica que permita cuestionar la justificación que durante la segunda mitad del siglo XX hacían los gobernantes para aplazar la aplicación de una política de derechos humanos y así justificar los estados de excepción? ¿De qué actores sociales proviene dicha reacción? y ¿Cuáles son las ideas-fuerza con que empieza a darse ese gran salto a favor de los derechos humanos?

Las preguntas anteriores dan la posibilidad de combinar el contenido del pensamiento de Hinkelamert y la voz del personaje de Espinosa con una serie de eventos históricos que apoyan las respuestas a los mencionados interrogantes.

La década de los años 70

No es difícil encontrar que a lo largo del período en el que se inicia la violencia en Colombia, especialmente hacia la segunda mitad del siglo XX, las autoridades gubernamentales habían venido sosteniendo que las dificultades para mejorar la situación de derechos humanos derivaban en gran parte de las acciones terroristas de la guerrilla, como fuerza históricamente responsable de la violencia y en años posteriores del surgimiento del narcotráfico. Nadie en el país desconoce esos dos fenómenos, pero igualmente es allí donde se puede medir la preponderancia ética y moral del Estado para realizar el logro de esos fines que son los propios para remediar dicha situación y evitar convertir los estados de excepción en una característica permanente del sistema.

Es entonces a finales de la década de los años 70 cuando se inaugura una lógica que señala un quiebre con las posturas que habían mantenido un silencio, un desprecio y una invisibilización de la grave situación de derechos humanos nombrada y tratada bajo la categoría de “situación de orden público” emparentada con la concepción de la Doctrina de Seguridad Nacional, impulsada desde la Escuela de las Américas. Aparecen entonces voces emergentes que empiezan a colocar el tema de los derechos humanos en la agenda política de los movimientos sociales, de los académicos, de intelectuales y artistas y en la mayoría de los casos de víctimas.

Para entender este momento que hemos llamado el quiebre, es preciso resaltar brevemente las características de una especial coyuntura nacional e internacional y así poder ubicar el objetivo central de este ensayo de señalar las ideas-fuerza para la difusión de los derechos humanos.

El 7 de agosto de 1978, en su discurso de posesión, el Presidente Julio César Turbay Ayala anunciaba que su gobierno tomaría medidas que tendrían grandes repercusiones en la situación política del país y en especial en el campo de los derechos humanos. En dicho discurso el Presidente Turbay les explicaba a los colombianos que su gobierno se inclinaría por una fórmula para enfrentar a la guerrilla y la inseguridad con un Estatuto de Seguridad.

El 6 de septiembre de 1978 se promulgó el decreto extraordinario 1923 que aprobaba el Estatuto de Seguridad. Desde su promulgación, dicho estatuto empezó a ser llamado por la sociedad civil y por especialistas del tema como Estado de Sitio Permanente, haciendo alusión a las medidas contenidas en él, tales como la reforma del Código de Procedimiento Penal, los recortes a la libertad de expresión y las libertades individuales, entre ellos el hábeas corpus, carta reina de los derechos fundamentales. Igualmente el estatuto daba patente de curso a la justicia penal militar para el juzgamiento de civiles acusados de subversión o alteración del orden público.

La Corte Suprema de Justicia declaró exequible el decreto. Es interesante conocer el salvamento de voto de los magistrados José María Velasco y Gustavo Gómez

Velásquez, que en uno de sus apartes dice: “El régimen excepcional no autoriza, por lo mismo, la alteración del orden normativo establecido por el legislador ordinario. Ni prescribir figuras delictivas distintas de aquellas que por su índole o por la índole de las circunstancias son necesariamente efímeras”. Esto para referirse a las reformas jurídicas que ya se mencionaron.

La inquietud por el rumbo del gobierno hizo consolidar un fenómeno escaso en la cultura política colombiana, pero tampoco ausente en momentos de crisis: un sentimiento de unidad e indignación que después de dar vueltas sobre sí mismo, confluyó en una idea: hacer una convocatoria y llamamiento al Foro Nacional por los Derechos Humanos por celebrarse en Bogotá entre el 30 de marzo y el 1 de abril de 1979.

Conociendo el ambiente de la situación colombiana en donde las políticas y medidas tomadas por los regímenes presidenciales eran nombradas por los difusores de las libertades desde categorías como “represión”, “tiranía”, “dictadura”, etc., lo primero que llama la atención en esta coyuntura es el giro “semántico” para tipificar y dilucidar las causas de lo que sucedía. Lo cierto es que los derechos humanos son ya para el año 1979 una realidad que tiene nombre propio y en cuya coyuntura se encuentran las respuestas a las preguntas planteadas anteriormente.

Las características que asume el gobierno de Turbay generan reacciones entre intelectuales, líderes populares, familiares de víctimas, observadores internacionales, etc. y a la par con dicha reacción va surgiendo una preocupación por cualificar el análisis sobre las características del régimen. Dicha intencionalidad va acercando a estas fuerzas sociales emergentes al tema de los derechos humanos y a la utilización de ideas-fuerza de las que se hablará una vez que se complete la tipificación de aquella coyuntura.

Al analizar la coyuntura internacional y relacionarla con lo que sucedió en Colombia encontramos igualmente razones para explicar el surgimiento de un especialísimo interés en el tema de los derechos humanos.

Una de las posibles razones para que apareciera la interpelación a la sociedad colombiana y al propio gobierno desde el referente universal de los derechos humanos estaría, entre otras, en el precedente que a nivel internacional fijó el Presidente de los Estados Unidos, James E. Carter, elegido en 1976, quien se había propuesto una orientación diferente frente América Latina dentro de los objetivos de búsqueda de la democracia y el cumplimiento de los derechos humanos. Es de advertir que con el tiempo esta política daría lugar a las “célebres” certificaciones que el gobierno norteamericano le otorgaba a los países latinoamericanos y que terminaron siendo un arma de doble filo por razones que todos conocemos.

Otro hecho significativo se dio con motivo del pronunciamiento de los obispos latinoamericanos reunidos en Puebla (México), en enero de 1979. Tras una intensa polémica, en la que se impuso el ala progresista de la Iglesia latinoamericana, se aprobó una enérgica defensa de los derechos humanos y una condena a la llamada Doctrina

de la Seguridad Nacional, que servía de pretexto a los regímenes (militares o no) para cercenar las más elementales libertades y garantías ciudadanas.

No podría faltar como elemento de gran significación el final de las dictaduras en América Latina, en donde a nombre de los miles de víctimas la memoria recordaba las profundas y desgarradoras violaciones a los derechos humanos que mancharon de sangre y de dolor la geografía de varios países de centro y Suramérica. En este marco es igualmente necesario señalar la presencia de organismos y organizaciones internacionales como Amnistía Internacional y Agencias del Sistema de las Naciones Unidas que estuvieron presentes en dicha coyuntura, denunciando algunos casos y apoyando a las víctimas.

Tampoco es posible omitir la mención a los lejanos ecos del mayo del 68 francés, puesto que esta revuelta expresó un deseo de libertad que necesariamente eludía los modos arcaicos del pensamiento y predicaba una forma intraducible de hacer política. Porque también en sus inicios los derechos humanos parecían una forma intraducible de enfrentar la política.

Volviendo al plano nacional es necesario mencionar como antecedente a este despertar de conciencia sobre la situación de los derechos humanos en el país, la gestión adelantada durante el régimen de Alfonso López Michelsen (1974-1978) al poner en vigencia la mayoría de pactos y convenios del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Además, algunas jurisprudencias del Concejo de Estado inspiradas en los principios axiológicos de pactos, protocolos y convenios aprobados por el Estado condenaban los excesos cometidos a la sombra del Estatuto de Seguridad, en los campos específicos de abusivas reformas al Código de Procedimiento Penal y Nacional de Policía introducidos al amparo del Decreto 1923, modelo abigarrado de régimen de excepción.

Juristas, Políticos e Intelectuales de la talla de Alfonso Reyes Echandía, J. Emilio Valderrama, Hernando Devis Echandía, Luis Carlos Pérez, Alfredo Vázquez Carrizosa, Gerardo Molina, Álvaro Tirado Mejía, Luis Carlos Galán y Fabio Lozano Simonelli, sustentaban sus análisis sobre una realidad que aparecía mucho más que preocupante, y con argumentos extraídos del articulado del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de la ONU que señalaban las violaciones que el Estatuto de Seguridad amparaba, en especial el desconocimiento al hábeas corpus, la detención arbitraria y la supresión de las garantías procesales. El tema de la justicia militar, al ser tratado desde el Derecho Internacional, constitucional y penal, señaló fallas protuberantes en materia de pruebas, pero en especial en el juzgamiento de delitos políticos.

En pocas palabras la situación en la que irrumpían los derechos humanos en Colombia impuso que los esfuerzos pedagógicos en el ámbito de una educación en la materia se apoyaran en una sola idea fuerza: La Libertad, o mejor las libertades, tanto individuales como colectivas.

La idea fuerza de libertad tiene una característica incuestionable en ese momento

en el que una izquierda democrática empieza a romper con el discurso de una izquierda radical. Por eso libertad significaba para el naciente movimiento de derechos humanos la necesidad de revocar el Estatuto de Seguridad y abolir la militarización de la justicia; urgencia de prohibir las torturas y la violación de garantías judiciales; necesidad de que el gobierno adoptara una política de aplicación integral de los derechos humanos; llamar la atención sobre la utilización de las vías constitucionales para las reformas de los Códigos Penal y de Procedimiento Penal y, por último, significaba la idea de crear una Comisión Nacional para la Defensa de los Derechos Humanos. Es decir, la idea de libertad se instala dentro de una lógica de institucionalidad y no por fuera de ella y el marco de ésta es el Estado de Derecho.

Pero antes de continuar es necesario hacer un paréntesis que sirva de contraste, pero igualmente de reconocimiento a algunas experiencias fundantes anteriores a la coyuntura analizada. Ejemplo de esto son las publicaciones que algunas revistas jurídicas universitarias hicieron con motivo de la celebración de los 20 años de promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En dichos artículos se habla igualmente de libertad y se traía a colación citas de constituciones de países democráticos; pero en términos pedagógicos el concepto estaba descontextualizado.

Si en los antecedentes que vinculan el tema de los derechos humanos a una preocupación por la libertad encontramos las claves que señalan la idea fuerza con la cual irrumpe la educación en derechos humanos como experiencia política y pedagógica, no podemos dejar pasar por alto la importancia del movimiento social que confluye en el Foro ya mencionado.

El foro representa un punto de llegada, pero igualmente es punto de partida y ante todo es testigo histórico del impacto que causó en una sociedad enseñada a callar como puede verse en el análisis que sigue. Si en verdad el foro creó unos precedentes en la visibilidad “de la temática de los derechos humanos”, las reacciones de diferentes sectores del establecimiento dejaron ver la resistencia a dicha problemática. Dos declaraciones, una al iniciarse el foro y otra al concluirse, mostraron cómo fue presentado éste por miembros del Gobierno y de las Fuerzas Armadas ante la opinión pública. El ministro de Gobierno Germán Zea Hernández advirtió por la radio y la prensa el día de la inauguración que “El foro será un intento por desacreditar al país en el exterior”. La declaración dada al periódico “El Siglo” el 23 de abril de 1979 por el ministro de Defensa, general Luis Camacho Leyva, resume el largo camino que el tema tendría que recorrer para ganar legitimidad: “Yo creo que el foro, en esta materia, estuvo a la penúltima moda. Ya sabemos nosotros que la subversión en todas partes del mundo lo primero que aconseja es pasar del estado de delincuente al de acusador”.

La otra cara de la moneda, podría ser ilustrada con la anécdota sucedida el último día de la reunión cuando Gerardo Molina exclamó ante uno de los organizadores, el ex canciller Alfredo Vázquez Carrizosa: “Doctor, nosotros estamos asistiendo al nacimiento de la democracia en Colombia”.

Los órganos de difusión de la guerrilla, mostraron igualmente un desprecio por las conclusiones del foro y con un desconocimiento absoluto se refieren a los derechos humanos como un embeleo burgués.

Este “momentum” da inicio a un proceso de opinión pública que marcará el derrotero que sirvió de base a un afortunado, pero aún asimétrico encuentro entre la pedagogía y los derechos humanos. Puesto que es allí donde aparece con mayor nitidez una serie de imaginarios y sistemas de valoración que denominaremos “dispositivos”.

Desde diversas prácticas pedagógicas se empezaron a reconocer formas de ver, de nombrar y de valorar los derechos humanos y como resultado de ello se identificaron las ideas-fuerza que habrían de caracterizar a todos los programas, proyectos o eventos relacionados con la difusión y educación en dicho campo. Veamos ¿por qué? Como ya se dijo las prácticas pedagógicas realizadas desde un activismo voluntarista empezaron a arrojar datos para configurar un inventario sobre las múltiples formas de valorar el tema de los derechos humanos por parte de los grupos y personas que poco a poco se constituían en la audiencia de los recién “graduados de pedagogos de los derechos humanos”, para no llamarlos autodidactas y de cuya práctica inicial quedaban unas lecciones aprendidas.

Lo que se quiere destacar entonces es que a partir de estas primeras experiencias el análisis de la situación coyuntural, las respuestas y acciones de los movimientos sociales son resignificados desde el discurso de los derechos humanos. Al detectar el mencionado sistema de valoraciones, apreciaciones o preconceptos sobre los derechos humanos, desde la pedagogía, se procedió a clasificarlo con la característica de “dispositivo”. Como tal, dicho dispositivo se entendía como un proceso de doble vía: Como obstáculo pedagógico, en sí mismo, cuando su lógica es contraria al contenido del conocimiento que se quiere introducir, pero a la vez como factor de aprendizaje que permite enriquecer la experiencia pedagógica en la medida que promueve relaciones de argumentación y contraargumentación entre docentes y dicentes alrededor del tema que convoca.

Es posible inferir que otras experiencias latinoamericanas hayan atravesado por situaciones similares. De todas maneras, de no ser así, esta es una forma de compartir ésta tan particular que ofrece el caso colombiano.

Se trata entonces de reconocer dichos dispositivos y de nombrarlos así:

1. El dispositivo que señala a los derechos humanos como un peligro para la democracia.
2. El dispositivo que se basa en la percepción (débil y minoritaria) de que los derechos humanos son una esperanza para la democracia.
3. El dispositivo que caracteriza un imaginario que designa todo intento de cambio como la oportunidad para que los agentes violentos y fuerzas antidemocráticas actúen eliminando y callando las voces y conciencias críticas. Se ha denominado el dispositivo del miedo por los efectos que la violencia selectiva empieza a causar.

4. El dispositivo que se desprende de las características particulares de nuestro desarrollo cultural y que hemos denominado el dispositivo de la tensión entre la premodernidad y la modernidad o el dispositivo del bricolaje.
5. El dispositivo de la “anomia”, para utilizar un término sociológico que se resume en una frase que oímos con dolor en muchas reuniones: “Eso no me importa”.

Los comentarios de los ministros Camacho Leyva y Zea Hernández resumen la lógica que presenta el primer dispositivo, pero que además puede ser explicado también desde la conjunción de un sinnúmero de tensiones que cruzaban para ese momento a la sociedad colombiana:

1. Las tensiones entre la izquierda democrática y la izquierda radical. Para esta última los derechos humanos eran igualmente peligrosos.
2. Las tensiones entre fracciones de diferentes partidos políticos por superar la herencia del llamado Frente Nacional.
3. Las tensiones en el movimiento sindical entre democracia y anarcosindicalismo.
4. El señalamiento como subversivos a organizaciones dedicadas a causas humanitarias y a promover formación del tejido social.
5. Las tensiones entre sectores conservadores y progresistas de la Iglesia, por aceptar las conclusiones de Puebla y otros aires de renovación.
6. La estigmatización a los movimientos populares.
7. La idea de que los derechos humanos desacreditaban al Gobierno y a las Fuerzas Armadas.
8. Para resumir, las tensiones propias de un régimen de excepción y su lógica de perpetuarse.

A estas alturas el lector se preguntará de nuevo por qué hablamos del llamado dispositivo del peligro para la democracia. La razón no es otra que el hecho real que estas ocho tensiones generan argumentos contra los derechos humanos y por eso se ha querido mostrar cómo la experiencia en la difusión de los derechos humanos ha estado más dirigida a contraargumentar este tipo de lógicas que a dedicar espacio al contenido y fundamento de los derechos humanos. De esta manera los discursos pedagógicos se convierten en una especie de antivirus para desarmar este tipo de valoraciones en contra de los derechos humanos, dando lugar a que los espacios de fundamentación sean recortados por la premura de una defensa de los derechos humanos como única vía para fortalecer la democracia, que en otras latitudes parecería absurda. Y como corolario estaría el recordar que las reivindicaciones pedidas por el movimiento no eran acatadas por los gobiernos de turno, lo que hacía aparecer a los derechos humanos como algo imposible. Había que esperar hasta los años 90.

El segundo dispositivo merece que se le agregue el calificativo de progresivo, pero minoritario, se ejemplifica con la frase de uno de los dirigentes del foro: “Es-

tamos asistiendo al nacimiento de la democracia”. Desde el punto de vista de los argumentos valorativos que comparte esta manera de ver la propuesta sobre derechos humanos como un factor de esperanza, están:

- La confirmación de que las salidas militares y represivas a ultranza, contribuían a darle un renovado protagonismo político a la guerrilla y a generar un sentimiento de repudio por parte de la sociedad civil que se colocaba en medio de fuegos cruzados.
- La comprobación de que “la fuerza es el camino hacia lo justo” lleva consigo la utilización de medios que violan uno de los principios fundantes de los derechos humanos como límite al uso de la fuerza y al abuso del poder.
- La certeza de que el conocimiento y práctica de los derechos humanos contribuye a la formación de sujetos autónomos y proactivos, es decir, verdaderos sujetos de derechos y convertir esta propuesta en un elemento que resignifica el ejercicio de la ciudadanía y el ideal mismo de la democracia.
- Pero ante todo el trabajar este dispositivo permitió repensar actitudes políticas y establecer consignas que nutrían muchas prácticas políticas enmarcadas en la necesidad de reunir esfuerzos por consolidar el Estado de Derecho. Este aspecto tendría sus frutos más adelante con motivo de la Constitución de 1991. En síntesis, de aquí se extrajeron los cuatro argumentos o ideas-fuerza anteriormente citados para sustentar ese mensaje de esperanza.

El tercer dispositivo denominado del Miedo se obstinaba en obstaculizar todo intento relacionado con la difusión de los derechos humanos. Veremos por qué:

Toda esta serie de prejuicios contra el tema no se constituía en una mera abstracción mental, por el contrario, obraba como motivación para que los sectores y fuerzas enemigas de la democracia empezaran a gestar una violencia discriminatoria para eliminar a los defensores de los derechos humanos. Se trataba de un miedo real, apoyado en el llanto sobre las tumbas de muchos defensores de los derechos humanos.

El miedo tratado pedagógicamente nos enseñó a distinguir los obstáculos que impiden la construcción de sujetos de derecho y de personalidades autónomas, críticas, deliberativas; de sujetos que indaguen y que encuentren el camino de la expresión de sus necesidades, de sus críticas y de sus aspiraciones. Igualmente nos ayudó a pensar en la búsqueda de estrategias pedagógicas en la que se eliminara la confrontación y se utilizara la persuasión.

El tratamiento pedagógico de este dispositivo, aunque parezca raro, se constituye en una idea-fuerza que más allá del contenido mismo de los derechos humanos, nos ayudó a entender orígenes diversos de imaginarios negativos sobre los derechos humanos, tan diversos como los episodios constitutivos de la propia construcción de sujetos de derecho, de la que posteriormente se hablará.

El cuarto dispositivo lo llamaremos el del bricolaje del conocimiento. Veamos por qué:

Para entenderlo es necesario recordar que el núcleo filosófico y epistemológico de los derechos humanos implica una manera “moderna” de pensar y de ver al ser humano, diferente a como lo hace un pensamiento premoderno. Poco a poco nuestras primeras experiencias pedagógicas nos indujeron a ver cómo el discurso de los derechos humanos portaba una mirada crítica del presente, del pasado y del futuro, todo ello en el contexto de la complejidad del mundo contemporáneo y de las particularidades de la cultura colombiana.

Esto llevó a constatar que el imaginario no tradicional combinado con otras formas o maneras de ser, presentes en muchas culturas regionales, chocaba con una propuesta de derechos humanos, en la medida en que éstos constituyen la agenda más avanzada de esta época, como propósito de convivencia y de felicidad. Igualmente se constató que el imaginario tradicional se caracteriza fundamentalmente por la falta de crítica y la reproducción de otras lógicas que perpetúan un orden asimétrico que frena toda posibilidad de cambio y de lucha contra el autoritarismo y el patriarcalismo, y desigualdades de todo tipo.

Ejemplo de estas lógicas son: El imaginario tradicional: “nosotros tenemos nuestros valores y eso es muy difícil cambiarlo”; el imaginario del desencanto: ¿cuáles derechos humanos? ”Lo que tenemos es hambre”; el imaginario egocéntrico: “cada uno es como es”.

Lo interesante de esta experiencia en el tratamiento de este dispositivo fue el modo de acercarnos a la estructura de pensamiento que utilizamos para ver el mundo y mirarnos a nosotros mismos. En otras palabras a trabajar en aspectos relacionados con temas como:

- Los paradigmas y lógicas para acceder al conocimiento de los derechos humanos que comparten las subculturas colombianas.
- El manejo de técnicas, procesos y estrategias para organizar y utilizar la información que caracterizan a grupos específicos y entornos culturales y cómo se relaciona esto con los derechos humanos.
- Los valores que expresan las subjetividades, el entorno y las visiones de futuro en un país pluricultural y multiétnico vistos desde la temática en cuestión.
- Las actitudes o disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con el otro, combinando de manera especial un paradigma monocultural con prácticas multiculturales y con las prácticas propias de una cultura de derechos humanos.
- Las expresiones que ayudan a desarrollar un mundo simbólico para expresar sentimientos profundos de amor, de solidaridad y ante todo de reconocimiento del otro (a).

Sin cuestionar o resignificar estos elementos utilizados en el día a día se hacía casi imposible generar una conciencia crítica que se apropiara del tema de los derechos humanos.

Pero en este punto del camino también se empezaron a bifurcar los senderos que conducen a una formación holística en derechos humanos o a convertir su práctica en sólo denuncia; puesto que hubo quienes no entendían, o para ser más benévolos, tenían premuras, y optaron por otros métodos igualmente válidos, pero incompletos. De ellos también aprendimos lecciones que más adelante se detallarán. A su valor de denunciar le hacemos honor, y a su aplazamiento pedagógico le hacemos un llamado.

El último dispositivo es el que se acerca al concepto sociológico de anomia. La observación de la lógica con la cual se aborda la problemática de la elección social y la conducta individual frente a cualquier proyecto político (no exclusivamente de derechos humanos), permite descifrar varios tipos de valoraciones (incredulidad, escepticismo, resistencia y anomia) que ameritan una especial atención por parte de una pedagogía de los derechos humanos.

La razón para tal postura de no asumir una elección política, individual o colectiva, está en la creencia de que no bastan los intentos razonados para conseguir lo que queremos. La lógica de este dispositivo tiene tres vertientes: una que se puede llamar la lógica del desencanto, presente en imaginarios que se nutren de la falta de garantías y de los escasos resultados de la participación política como en Colombia; otra que se basa en innumerables prejuicios (género, raza, religión, etc.) y la tercera, más de orden subjetivo, en el temor a una reflexión autocrítica y prospectiva.

Aquí la pedagogía experimentaba sus propios límites y sólo quedaba el camino de acudir al testimonio que provenía de experiencias de fortalecimiento del tejido social y del ejemplo de sus líderes y de los logros colectivos.

Dos propósitos: paz y vida

La década de los 80 tiene sellos contradictorios que hacen posible que la memoria se represente así misma, a manera de una espiral que asciende hasta un punto alto y de nuevo regresa para iniciar una nueva rotación, en actos que se repiten incansablemente. Como siempre, cuando se trata de Colombia, la situación de la espiral presenta sorpresas inesperadas que se bambolean entre los intentos por mejorar, o los sucesos que tendían a empeorarla.

Dos ideas marcan nuevamente el horizonte de los derechos humanos vistos desde la experiencia pedagógica: la paz y la vida. Esta nueva hoja de ruta en la difusión de aquellos está determinada por dos procesos que a partir de los años 80 hasta nuestros días han estado presentes en la agenda de defensores y promotores de los derechos humanos: la búsqueda negociada del fin del conflicto armado interno y el surgimiento de otros actores diferentes a la guerrilla.

La llegada al poder de Belisario Betancur anunciando una política de paz que tendía la mano a los grupos guerrilleros y la publicación del Informe del Procurador General de la Nación del año 1983, sobre la grave situación de violencia en el país, en el que señalaba que al conflicto armado se sumaban dos actores más, el paramilitarismo y las autodefensas, son para ese momento vivos ejemplos del porqué de aquellos énfasis en el trabajo de educación en derechos humanos.

De nuevo los imaginarios dividieron a la opinión pública entre quienes negaban la existencia de los nuevos actores armados, mientras que para otros las evidencias señalaban que estos grupos se desplazaban con medios logísticos extraordinarios, amparados por la impunidad y la colaboración de sectores económicos con intereses en el agro, de multinacionales que se preparaban para explotar sectores estratégicos en el campo de la agricultura y la minería, de políticos sin escrúpulos y para el colmo de males de miembros del ejército y la policía.

A pesar de que la historia sin duda le hará ese reconocimiento al gobierno de Betancur por el intento de desactivar la bomba de tiempo sobre la cual se asentaba la suerte del país, esta política estaba destinada al fracaso, entre otras razones, debido a la intolerancia de sectores de la ciudadanía, a las resistencias de los estamentos de la fuerza pública, en especial del ejército, a la incapacidad de la guerrilla de gestar un frente político alternativo a la opción armada, y al fortalecimiento del narcotráfico que veía crecer un proyecto que tendría presencia por mucho tiempo. No sobra agregar la mención sobre el debilitamiento de la figura presidencial.

La otra cara de la moneda estaba en el movimiento de los derechos humanos, heredero del foro. La gran expectativa con que fue recibida la era Betancur, prontamente afianzó las banderas del movimiento fundamentadas en las siguientes consideraciones:

- Que la solidaridad en la protesta era una estrategia indispensable que hacía posible que la crisis se detuviera al borde del abismo, por lo tanto había que fortalecerla.
- Que el estado de sitio unido a otras características del régimen había dejado secuelas graves en la situación legal y real del país, que era necesario enfrentar.
- Que el movimiento debía tener como bandera el derecho a la vida y a la paz, acompañado de la concepción de libertad que caracteriza la iniciación de esta década ya analizada, y que podía lograr todo lo que el estado de excepción había prohibido.
- Que contrario a lo que los críticos de los derechos humanos creían, esta postura acercaba más a todos los que se comprometían con la consolidación de un Estado de Derecho, independientemente de su origen político.

Al final del período de Betancur, el país veía fracasada la política de paz y la memoria quedaba entristecida con la toma del Palacio de Justicia por el M-19 y la

actuación del gobierno desconociendo las normas del Derecho Internacional Humanitario en tal infortunado evento.

Desde las consideraciones ya señaladas, y a pesar de que el movimiento quedaba sólo después de fracasar la política de paz, el aprendizaje fue grande y los resultados irían acumulando fuerzas que más tarde repercutirán en un movimiento para la cultura de los derechos humanos.

Desde allí, desde su soledad, paso a paso, el movimiento fue construyendo como una especie de diccionario que definiera la idea fuerza que impulsaba el Derecho a la Vida. No sobraría aquí hacer el comentario que este diccionario, para utilizar una metáfora, era más bien el diccionario del horror. Es entonces cuando la difusión y elaboración de consignas por la vida, utilizadas en las prácticas pedagógicas emprendidas con entusiasmo, empiezan a significar algo más que una escueta definición. En una situación como la colombiana el Derecho a la Vida significaba el mapa cruel de sus propias violaciones, es decir:

- Privaciones ilegítimas de la libertad.
- Ejecuciones sumarias extrajudiciales y arbitrarias.
- Tentativas de ejecución extrajudicial o extralegal.
- Masacres (matanza de personas por lo general indefensas, producida por ataque armado).
- Amenazas de muerte.
- Genocidio.
- Crímenes de lesa humanidad.

Esta corta lista encierra una larga y extensa historia de violencia que de nuevo nos retrotrae al ya definido “dispositivo del miedo”, que con el correr de los años se fortalecía e imponía como un verdadero obstáculo en la educación y difusión de los derechos humanos.

Pero si la realidad misma contribuyó a darle contenido a la idea de vida, el otro aspecto relacionado con la paz no tenía ningún referente en la propia experiencia histórica del país. La escasa difusión de las experiencias latinoamericanas y de la literatura del propio Sistema de Naciones Unidas no permitía darle contenido a la idea fuerza de paz. Esto se une a una tendencia que tenemos heredada de la desesperanza que deja un conflicto endémico como el colombiano: la definición de los procesos por vía negativa.

La presencia y solidaridad de especialistas internacionales, el conocimiento de la Carta de las Naciones Unidas y de los Instrumentos de la Asamblea General, nos hicieron encontrar la definición más amplia de paz y en ese momento afinamos argumentos para trabajar este asunto de vital importancia y en tal sentido:

- Acercamos el concepto de paz al concepto de tolerancia.
- Redefinimos el concepto de seguridad entendido dentro del marco de (Estado de Derecho) con el aporte del concepto de paz.

- Complementamos el significado de paz con el de justicia.
- Recordamos al Estado que la paz implica el respeto a las obligaciones emanadas de los tratados y de otras fuentes del Derecho Internacional.
- Promovimos un acercamiento entre el concepto de progreso social, libertad y paz.
- Contextualizamos la paz en una política internacional de solidaridad y buenos vecinos.

Algunas conclusiones en mitad del camino parecieran evidenciar algunos aprendizajes básicos:

El primero de ellos, sobre la integralidad de las tres ideas-fuerza con la que iniciamos esta experiencia. Su interrelación era más que obvia, libertad, paz y vida conformaban una trilogía que daba cuenta de la pertinencia de una estrategia pedagógica de cara a la situación del país. Sin embargo aún faltaban otros procesos que más adelante nos mostrarían la necesidad de seguir insistiendo en la forma de trabajar la integralidad e indivisibilidad de los derechos.

Hacia una concepción más avanzada. La idea-fuerza de la integridad

La década de finales de los 80 y la de los 90 trajo nuevas lecciones y nuevos retos a los promotores y activistas del movimiento de los derechos humanos. Desde ese momento fundacional ya reseñado, las experiencias pedagógicas fueron construyendo un pensamiento más complejo. Algunas de las personas que impulsaron las primeras expresiones de una ruptura con el silencio empezaron a tomar responsabilidades en el complejo campo de la institucionalidad en los gobiernos de turno de Virgilio Barco Vargas (1986-1990) y de César Gaviria Trujillo (1990-1994).

A un ritmo marcado por el pragmatismo, el talante de tipo liberal y un proyecto modernizador, el régimen de Barco adelantó una estrategia política de gran coherencia que habría de incidir en la situación de los derechos humanos.

Es necesario confesar que la política del Presidente Barco trajo profundos recelos en el movimiento de derechos humanos. La tesis más difundida era la de la cooptación perversa del tema y de algunas personalidades que se habían destacado en ese campo. Sin embargo, su visión reformista dejó ver su coherencia y un papel asertivo en señalar desde una política pública un horizonte a los derechos humanos.

Al otro lado de la orilla, es decir en el movimiento de derechos humanos, se planteaba una disyuntiva, negar la validez de ese planteamiento o marchar con pasos firmes en esa dirección guardando siempre una posición de crítica o vigilancia sobre este gobierno que había tenido el arrojo de nombrar al primer consejero presidencial para la defensa y protección de los derechos humanos, Álvaro Tirado Mejía (1987).

Pero más allá de esas políticas el movimiento empieza a acoger otros discursos que habían promovido las experiencias académicas e investigativas y el propio activismo político; de tal suerte que el encuentro entre lo estatal y lo social va nutriendo

el contenido de las ideas fuerza que para esta época se difundieron el campo de la promoción de una cultura de los derechos humanos.

A esta influencia la denominaremos las vertientes que generan una resignificación del discurso de los derechos humanos en Colombia. Estas vertientes son igualmente ideas-fuerza y se podrían resumir así:

1. La vertiente filosófica. Su gran impulsor fue Estanislao Zuleta, que apoyado en un punto de vista de estirpe Kantiana, trabajó la relación derechos humanos y democracia haciendo énfasis en los principios o ideas-fuerza de autonomía, libertad y tolerancia.
2. La segunda vertiente la denominaremos histórica. Uno de sus principales exponentes, Álvaro Tirado Mejía. Su énfasis estaba en recordarles a los colombianos cómo el autoritarismo ha estado presente en todos los ámbitos de la historia nacional. Su insistencia en señalar caminos para devolverle la legitimidad al Estado aportó una idea-fuerza que masivamente se empezó a difundir.
3. La tercera vertiente estuvo representada por los profesionales asesores de instituciones estatales y no estatales. A este grupo de tan diversa procedencia confluye una idea fundamental que se relaciona con el tema: Impulsar la idea de la urgencia de cambios en la Carta Fundamental destinada a elevar a la categoría de mandato los derechos humanos. Una nueva idea motor, una nueva idea movilizadora nace a partir de esta vertiente: una Constitución con contenido de derechos humanos.
4. Una cuarta vertiente la consolida el trabajo interdisciplinario desde las ciencias sociales que desarrolló la Comisión de Estudios sobre la Violencia. Su importancia estaba en mostrar las diversas violaciones, los diversos actores y los variados escenarios. El aporte a la experiencia pedagógica fue sin duda la de fortalecer los análisis de contextualización de la labor pedagógica.
5. La quinta corriente está representada por el aporte de los pedagogos que habían recibido influencias del llamado movimiento pedagógico impulsado por la Federación de Educadores (FECODE). Su idea-fuerza y gran aporte fue el tema de la autonomía, no sin antes mencionar que las teorías pedagógicas como el constructivismo fueron de gran importancia en la cualificación de métodos de enseñanza y difusión de los derechos humanos.
6. La sexta vertiente la conforma la riquísima experiencia de los educadores populares. Influenciados por la pedagogía crítica, su idea hizo énfasis en la relación ciudadano-Estado y la constante vigilancia y lucha por la defensa de los derechos humanos. Entre ellos el movimiento feminista tiene gran fuerza.
7. La última vertiente se nutre de las experiencias de teóricos de la educación en derechos humanos en Latinoamérica y los esfuerzos de las Agencias de Naciones Unidas. Abraham Magendzo es el más destacado de ellos. Consultando

a algunos colegas sobre el mayor aporte de este maestro a la educación en derechos humanos, por unanimidad se reconoce que el concepto de sujeto de derecho ha sido definitivo en la formulación coherente de un discurso en esta materia.

En cuanto al Sistema de Naciones Unidas es importante destacar que el PNUD apoyó el primer programa de derechos humanos en Colombia e inédito en Latinoamérica y lo que es más importante, para la educación formal, de la que aún no se ha hablado.

Un período de encuentro de nuevas ideas-fuerza

Antes de señalar un evento de gran importancia para el tema de los derechos humanos, como lo es la proclamación de la Constitución de 1991, es necesario destacar que además de las ideas-fuerza ya señaladas en el transcurso de los finales de la década de los 80 a inicios del 90 surgen nuevas ideas clave que confluyen en la visibilización de otras problemáticas propias de la situación de derechos humanos y que pedagógicamente se convierten en ideas-fuerza para los programas educativos y para la agenda de los movimientos sociales.

La primera de ella, va surgiendo de un viejo y no preciso concepto sociológico de “marginalidad” que confluye en la idea de “grupos o personas en situación de riesgos”. Cabe anotar que la literatura de la época la asimilaba a la categoría de “minorías”.

Esta idea impulsa una mirada y por ende un discurso que empieza a reconocer:

- La existencia de una multiculturalidad y pluriétnicidad que habían sido acallados por un proyecto hegemónico monocultural. De esta nueva mirada se desprende un lugar en el campo de los derechos humanos para los pueblos indígenas y los grupos afrodescendientes y otros grupos étnicos como los pueblos ROM: El diálogo multicultural expresa una idea-fuerza importantísima.
- La mirada a la situación de las relaciones de género permitió sacar a la luz las características de una sociedad patriarcal, que condenaba a la mujer a situaciones de violencia y exclusión. En conclusión, el género empieza a ser una idea fuerza en el campo de los derechos humanos.

Al movimiento de mujeres le debe enormemente la pedagogía de los derechos humanos en Colombia. Conceptos como igualdad y equidad fueron claves para entender los nuevos paradigmas. Los ecos de aquella voz de mujer francesa “no se nace, se deviene en mujer” (Simone de Beauvoir) nos hicieron reflexionar sobre el proceso de construcción de sujetos de derecho. La concepción de sujetos tutelados de derechos hizo un gran aporte.

- La existencia de una problemática de la niñez nos hizo volver la cara a discusiones importantes que más tarde repercutirían en una evaluación de la pedagogía y especialmente en la problemática de la educación formal y la construcción de sujetos de derecho.

- La existencia de grupos en situación de vulnerabilidad como los desplazados, que para ese momento no tenían un estatuto legal que los reconociera como tales y les permitiera hacerle las exigencias pertinentes para su protección al Estado, se convirtió en prioridad.
- La situación de desprotección de la población civil en medio del conflicto armado interno disparó una campaña que complementaba la educación en derechos humanos, me refiero a la difusión de la necesidad de aplicar el Derecho Internacional Humanitario.

Por último, cerraba el ciclo de este esfuerzo por actualizar una visión más amplia de contenido a la labor de difusión de los derechos humanos, el encuentro con el Derecho al Desarrollo. Esto no sólo como respuesta al análisis sobre las situaciones de marginalidad, fue un paso necesario para retomar la idea de que la asimetría de nuestra sociedad tenía su base en la estructura económica sobre la que se levantaba nuestro sistema e ir más allá de la concepción desarrollista existente en Latinoamérica. Nos acercamos entonces al concepto de desarrollo humano.

Con esas certezas se abrió la antesala a la Constitución del 91 que dividen en dos la historia de los derechos humanos en Colombia.

La Constitución del 91: De la memoria histórica a un nuevo proyecto de nación

Los obstáculos pedagógicos que la experiencia fue encontrando en relación con aspectos sustanciales de nuestra sociedad como el asunto indígena y afrocolombiano, las relaciones de género, la concepción y situación de la niñez, el agudo fenómeno del desplazamiento interno causado por el conflicto armado y las asimetrías económicas permitieron dimensionar una situación difícil: somos una sociedad que se niega a mirarse así misma y que porta en sus estructuras más íntimas todas las formas de discriminación y exclusión posibles.

Pero no estábamos solos en esta apreciación, de nuevo una red de actores desde todos los ámbitos veía la necesidad de clamar por un proyecto de sociedad, plasmado en una Constitución. Un renovado movimiento de jóvenes se sumó a los sueños de futuro que pedía una nueva carta de navegación.

Le corresponde al gobierno de César Gaviria (1990-1994) liderar el proceso de convocatoria a la Asamblea Nacional Constituyente que se encargaría de redactar la constitución. Ésta fue aprobada el 4 de agosto de 1991. A partir de ese momento el trabajo desde todos los campos de la educación y difusión en derechos humanos tuvieron un eje o idea-fuerza: una carta de derechos legitimada desde la Constitución política.

El contenido constitucional nos permitía avanzar en un discurso más integral sobre los derechos humanos por las siguientes razones:

1. Porque contenía como realidad jurídica lo que antes era un imaginario: un proyecto de nuevo país.
2. Porque la nueva constitución tenía la virtud de mostrar la integralidad de los derechos humanos que fundía en un capítulo de derechos fundamentales lo que para ese entonces se denominaba “las tres generaciones de derechos”.
3. Porque creó una figura llamada el Ministerio Público, conformado por la Procuraduría General de la Nación, la Defensoría del Pueblo y la Personería Municipal, encargados de velar y proteger los derechos humanos. En consecuencia, había que acercar a los ciudadanos a estas instituciones.
4. Porque instauró mecanismos como la tutela y las acciones de cumplimiento que le dieron a los ciudadanos y ciudadanas la oportunidad de proteger sus derechos de una manera directa.

Para concluir, al calor de la Constitución del 91 las ideas que se difundían masivamente estarían resumidas de la siguiente manera:

1. Hacer énfasis en la relación derechos humanos y participación ciudadana. Habíamos pasado de una democracia representativa a una democracia participativa.
2. Difundir el contenido y alcance de los mecanismos e instrumentos para la defensa, protección y promoción de los derechos humanos.
3. Señalar los temas que las Carta Magna no había tratado, tales como el fuero militar y la justicia penal militar.
4. Señalar un derrotero para que el articulado de la Constitución fuera desarrollado como leyes de la república. Es decir, tener una agenda hacia el futuro.
5. Celebrar y apoyar la aparición de la Defensoría del Pueblo, ejerciendo su magistratura moral y capacitando en el campo de los derechos humanos y el Derecho Internacional Humanitario.
6. Reconocer y difundir las obligaciones internacionales suscritas por Colombia y tenerlas en cuenta como parte del bloque de constitucionalidad.
7. Acercar la ciudadanía a los nuevos mecanismos de protección de los derechos humanos.

Se había dado un gran paso en lograr este objetivo. Pero el peligro acechaba: las posiciones conservadoras estarían en pie de lucha para una contrarreforma y las estructuras de poder tardarían mucho para acomodarse a este nuevo mandato. Mientras tanto el terror impulsado por la violencia del narcotráfico cundió por toda la nación. Fueron días aciagos que nos paralizaron.

El papel de la memoria y el horizonte de la verdad, la justicia y la reparación

El gobierno de Ernesto Samper (1994-1998) se inició con un pensamiento que criticaba la manera de actuar de gobiernos antecesores cuando se informaba a la comunidad internacional sobre la situación de derechos humanos en el país. Samper propone una agresiva política diplomática en materia del tema bajo la consigna de que “el problema de los derechos humanos no es cuestión de imagen, sino de realidades”. Hacía mucho tiempo que ese argumento se sostenía desde la sociedad civil, pero por fin hacia una política gubernamental.

Para ese entonces el escenario internacional del Sistema de Naciones Unidas (ONU) y del Sistema Americano (OEA) se habían convertido en espacios fundamentales para el trabajo de denuncia por parte de organizaciones de la sociedad civil. A pesar de estos avances el fantasma de los Estados de Excepción aparece de nuevo con la Declaratoria de Conmoción Interior en agosto de 1995.

El escándalo de la financiación a la campaña electoral y el papel que juega el narcotráfico en la vida del país hacen que a pesar de las buenas intenciones de Samper, su interés se desvíe hacia su defensa y la política de derechos humanos se reduzca a los buenos oficios de la Consejería Presidencial. Sin embargo, como siempre los defensores de los derechos humanos siguen activos y la bandera de un tópico importantísimo es levantada durante ese período: El tema de la relación Derechos Humanos -Memoria. La comisión de investigación de los sucesos de Trujillo (Valle) es un buen ejemplo de la presión de familiares de las víctimas, ante instancias internacionales, para saber la verdad y pedir que haya justicia y reparación, pero ante todo para mantener la memoria de manera proactiva.

Dicha idea-fuerza de memoria es entonces agregada a las agendas de derechos humanos, con un sentimiento de miedo y de escepticismo. Tal vez la sociedad colombiana se había demorado mucho en exigir procesos colectivos de recuperación de la memoria histórica y en ese sentido las ideas recogidas de aquí y de allá mostraron un horizonte que le dio contenido a este derecho y que se puede resumir así:

1. La percepción de la memoria histórica en una sociedad signada por la violencia de un conflicto armado interno tiene un sentido de acceder a lo legal, es decir a la justicia y a la reparación.
2. Tiene una gran connotación moral, ya que es una demostración de que la sociedad no olvida y se solidariza con las víctimas y sus allegados.
3. Es un camino hacia la verdad, puesto que se trata de una confirmación pública de las violaciones. Se rompe el silencio y se develará lo que antes era un secreto.
4. Se da la posibilidad de una historia común. Con ella se muestran los efectos de las violaciones en toda la sociedad y no en unas cuantas víctimas solamente.

5. Se incrementa el sentido participativo a través de todos los rituales y eventos que conducen a su búsqueda.
6. Pone de manifiesto la crisis de legitimidad por la que atraviesan las sociedades.
7. Busca rehacer un inventario de lo que se ha perdido tanto en el plano individual como referido al tejido social.
8. Rompe el círculo vicioso del miedo, para constituirse en fortaleza colectiva.
9. Es un mecanismo que facilita el perdón y la reconciliación.

Con todas estas lecciones aprendidas, pero especialmente con la frustración de no haber logrado el proceso de paz que había encontrado eco en el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002), se cerraba el siglo XX con nuevos retos para el siglo XXI.

Los retos para el siglo XXI

El lector de este ensayo habrá notado una característica especial en la narración de la experiencia colombiana que se podría hacer más explícita de la siguiente manera: más que ideas fuerza entendidas como categorías y contenidos de los derechos humanos, dicha experiencia destaca un concepto particular de idea-fuerza entendida como proceso. Lo que nuestra experiencia señala se acerca a procesos colectivos, nutridos, eso sí, por ideas y conceptos extraídos del contenido y las prácticas de los derechos humanos. Siendo así las cosas, hemos denominado este último aparte del ensayo: retos para el siglo XXI.

Pero antes de hablar de estos retos, es bueno decir que si se nos pidiera resumir en pocas palabras en qué avanzamos y con qué resultados, pero igualmente cuáles son las amenazas que se ciernen sobre los progresos logrados por individualidades, movimientos, instituciones y agentes del Estado, que han dado testimonio de compromiso con los derechos humanos, se podría decir lo siguiente:

- El 80% o más de la población colombiana ha introducido a su lenguaje dos palabras: derechos-humanos, pero aún faltan acuerdos sobre su significado.
- Contamos con una constitución avanzada en materia de derechos humanos.
- La forma de difundir los derechos humanos ha ganado en forma desigual en calidad, en contenido, como en métodos pedagógicos.
- Existe un claro diagnóstico de lo que sucede en el país en materia de derechos humanos, pero éste no es compartido por una sociedad mayoritaria.
- Hay avances en materia de garantía de los derechos humanos. La tutela ha jugado un gran papel en dicho campo.

Como amenazas se podría señalar que aún quedan espacios que la constitución no había tocado y que por lo tanto pueden convertirse en obstáculos difíciles de superar. Pero ante todo quedan fuerzas que rechazan con manifestaciones de violencia la instauración de una cultura de los derechos humanos. De ahí que el mencionado dispositivo del miedo siga aún presente.

Igualmente los retos para el siglo XXI asumen unas características inéditas en la historia colombiana, como la de inaugurar la figura de la reelección presidencial en cabeza de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006 y 2006-2010). Su política de seguridad democrática le ha dado un liderazgo como nunca se había visto en la historia de un Presidente colombiano.

Lo que sí se puede decir es que durante este régimen gobernado por el Presidente Uribe, se han presentado situaciones, eventos y actitudes que señalan que su política de derechos humanos no es clara y transparente. Esta situación ha sido planteada en el “Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario en Colombia”, en la vigencia del año 2006 (1 de enero a 31 de diciembre).

En dicho informe se dice textualmente: “Durante la visita al país del 7 al 9 de septiembre de 2007, la Alta Comisionada reiteró su respaldo a la dedicación y valentía de las defensoras y defensores de derechos humanos y abogó por la adopción de medidas efectivas que mejoren su protección. La Alta Comisionada pidió el cese de declaraciones descalificatorias por parte de funcionarios públicos, las cuales pueden aumentar los riesgos para la vida y la integridad de los defensores”.

Efectivamente, este período ha seguido mostrando una marcada hostilidad hacia el movimiento de derechos humanos, hasta el punto que el número registrado de casos de homicidio de defensoras y defensores de derechos humanos, en particular de líderes rurales y de base, es significativamente doloroso y preocupante. No se podría hablar de crímenes de Estado, pero sí es posible inferir que han faltado mecanismos de protección para los defensores de los derechos humanos.

Las FARC-EP y los nuevos grupos armados ilegales que surgieron después del proceso de negociación entre el gobierno y los grupos paramilitares figuran en gran proporción como autores de dichos crímenes. También se han presentado ejecuciones extrajudiciales y desapariciones forzadas que comprometen a sectores minoritarios de la fuerza pública.

Pero en medio de esta situación los proyectos sobre derechos humanos siguen adelante, con una característica especial de la que no se había hablado hasta el momento: ¿Cómo integrar objetivos y metas de la educación en derechos humanos al sector formal, informal y no formal? Por esta razón para responder es necesario destacar que desde varios frentes hay un empeño en plantear una estrategia de formulación de un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos-PLANEDH. Su objetivo es que abarque los tres campos ya mencionados, tarea inédita, hasta el momento en que se empieza en el año 2003 a trabajar en dicha dirección.

Frente al cúmulo de la experiencia pedagógica referida a los derechos humanos en Colombia, se podría afirmar que la educación formal cuenta con experiencias significativas, pero como fruto de esfuerzos aislados de grupos de maestros, sin apoyo del Estado; la educación no formal ha recibido un gran impulso por parte de organi-

zaciones de la sociedad civil, pero sus logros y métodos han estado descoordinados; y la educación informal muestra un gran retraso, por no decir ausencia en términos de un enfoque de derechos.

El esfuerzo de la formulación del plan lo adelanta el Ministerio de Educación Nacional y la Defensoría del Pueblo, atendiendo a una recomendación de la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Pero las ideas guía del contenido que se propone el plan, no salen exclusivamente del sector oficial. Al Planedh confluyen los aportes de más de 150 experiencias exitosas en el campo de la educación en derechos humanos que fueron consultadas para nutrir el proyecto.

Teniendo en cuenta lo anterior, cinco categorías le dan contenido al Planedh. Éstas no sólo son el punto de partida de un diagnóstico, sino que además se configuran como hipótesis de trabajo y como punto de llegada u objetivo. Dichas categorías se refieren a:

1. Derechos Humanos y políticas públicas.

Esta mirada novedosa en el ámbito nacional colombiano permite señalar cómo a partir de una verdadera política pública en todos los entes territoriales: nación, departamentos y municipios los derechos humanos estarán en camino de hacerse realidad en planes de desarrollo, programas y proyectos, que afecten todos los espacios posibles: la calle, la radio, el aula, la cárcel, los parques, las juntas de vecinos y la vida misma.

Igualmente, esta categoría de política pública se desarrolló bajo la concepción de que es necesario construir procesos de concertación entre la sociedad civil y el Estado en cuanto al contenido y alcance de dichas políticas. Por lo tanto el plan confronta, pero también estimula al Estado mismo cuando afirma: “El país no cuenta con una política pública de educación en derechos humanos que permita responder a las necesidades, problemáticas y procesos de la población colombiana y que promueva la articulación de los esfuerzos en materia de educación en derechos humanos en el marco del Estado Social de Derecho”.

2. Derechos humanos y desarrollo pedagógico.

Es interesante constatar cómo se ha llegado en Colombia al convencimiento de que la experiencia muestra avances, pero igualmente señala vacíos; aquellos precisamente están ubicados en el campo de lo pedagógico. Con este convencimiento el Planedh ha trazado como hipótesis la siguiente: “Existen experiencias con desarrollo pedagógico diverso en las que no se identifica una coherencia entre los fines de la educación y el desarrollo integral de las propuestas pedagógicas con enfoque de derechos”. Esta categoría abre una discusión nacional sobre cuáles deben ser los fines de la educación en derechos humanos.

3. Derechos humanos y agentes educativos.

El Planedh parte de reconocer que: “El país no cuenta con un sistema estructurado de formación de agentes educativos que integran de manera sistemática la reflexión pedagógica y didácticas sobre educación en derechos humanos”. La formación de agentes educativos como política pública es igualmente una estrategia para darle legitimidad a los defensores de derechos humanos. Esta política agrega factores cualitativos, como la conformación de comunidades académicas y redes de activistas.

4. Derechos humanos e investigación pedagógica.

Con este planteamiento, el plan busca potenciar todos los campos de la educación en derechos humanos apoyado en la perspectiva investigativa. Este punto de partida, pero igualmente este punto de llegada, esta resumido así: “Son pocos los ejercicios de investigación estructurados sobre la educación en derechos humanos que orientan la formulación de políticas, que aporten al mejoramiento de la calidad conceptual y metodológica de las propuestas en este campo que logren generar un impacto en la comunidad educativa del país”.

En conclusión, la formulación del Planedh pone de manifiesto un proceso de maduración y compromiso de algunas instituciones del Estado, como el Ministerio de Educación y la Defensoría del Pueblo de contextualización de las necesidades; de interés de la cooperación internacional, especialmente del Sistema de las Naciones Unidas en señalar como prioridad en el avance y mejoramiento de la situación de Derechos Humanos, la existencia del plan, de motivación de las organizaciones de la sociedad civil para contribuir al contenido del plan, pero igualmente aportando un sentido autocrítico consigo mismas y crítico con el Estado, como lo plantean las hipótesis narradas.

Por esta razón el Planedh representa igualmente un proceso de maduración de las experiencias narradas en este ensayo, en el sentido de aspirar en la búsqueda de la integralidad en el campo de la educación en derechos humanos, al consolidar en una perspectiva nacional los tres campos ya señalados. De esta manera el aporte del Planedh estará (puesto que aún es un reto) en reunir, como un todo un conjunto de principios éticos, jurídicos, políticos, de planificación, educativos, pedagógicos y culturales, que se enmarquen dentro de los principios constitucionales y de las características del Estado Social de Derecho. Y que éstas se transmitan desde los espacios y métodos que le son propios a la educación formal, no formal e informal.

Igualmente el Planedh está concebido dentro de unos estándares internacionales válidos para la educación, que exigen al Estado colombiano que asuma los compromisos políticos y jurídicos derivados de los instrumentos internacionales sobre los derechos humanos y las normas del Derecho Internacional Humanitario.

No sobra resaltar que los estándares internacionales para la educación son acce-

sibilidad, asequibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad y que el Planedh ha delimitado su horizonte en los estándares de calidad; es decir la adaptabilidad y la aceptabilidad; señalando como idea fuerza que la educación en derechos humanos representa un criterio de calidad de la educación más expedito y que para que así lo sea, debe ser aplicado con una perspectiva de transversalidad.

Queda pendiente la problemática de accesibilidad y asequibilidad que corresponde a un Plan Nacional de Derechos Humanos al cual dedicaremos un comentario posteriormente.

Un segundo reto actual: El municipio colombiano, un espacio para el goce de los derechos humanos

Colombia es un país centralizado, macrocefálico, de manera que cuando se visita la provincia, las regiones de la periferia o mejor aquellos lugares olvidados, el estupor por el abandono y el atraso se dejan sentir de manera absoluta y es entonces cuando nos preguntamos ¿qué tipo de sociedad somos?

La urgencia de hacer realidad el propósito de que estos territorios, particularmente los municipios, que son la unidad básica de la división política administrativa, les den vida a sus aspiraciones colectivas e intereses públicos como solución al atraso, desorganización, incoherencia y corrupción del régimen municipal, plantea una responsabilidad histórica por parte del Estado, pero a la cual el movimiento de los derechos humanos no le puede dar la espalda.

La producción discursiva de líderes, de grupos en situación de vulnerabilidad y de la comunidad en general permiten deducir que en ese campo de la aventura democrática por el desarrollo es donde se hace evidente el vacío de una concepción modernizante desde una perspectiva de derechos humanos. Tal ausencia produce un funcionario (sujeto de obligaciones) y un ciudadano (sujeto de derechos) que se bambolean entre el activismo, la impotencia, la incredulidad y el desánimo, que nutren el círculo vicioso del atraso, de la ausencia de participación, de la debilidad del Estado, de la ingobernabilidad y falta de garantías ciudadanas. ¿Cómo cortar este círculo vicioso? La respuesta aún no está muy clara.

No obstante, aspectos que tienen que ver con un conjunto de situaciones históricamente vividas, han determinado una nueva estrategia de difusión y educación en derechos humanos por parte de los que se han comprometido y les siguen apostando al tema de los derechos humanos: Encontrar una manera de convertir en política pública la construcción de planes municipales y departamentales de desarrollo con enfoque de derechos humanos y con el propósito de educar para la vida. Estos aspectos causales son entre otros:

1. La propuesta de Naciones Unidas sobre los Objetivos y Metas del Milenio y el compromiso del gobierno colombiano de trabajar en esa dirección.
2. La constatación desde el movimiento de derechos humanos de que el tema en términos relativamente mayoritarios no ha sido vinculado a las políticas públicas ni a los planes de desarrollo.
3. La comprobación desde escasas excepciones, que los planes de desarrollo local con una perspectiva de derechos humanos mejoran la relación entre Estado y sociedad civil y producen efectos positivos en el fortalecimiento de la gobernabilidad.
4. Los logros de ciertos sectores de la sociedad civil en los municipios al romper una tradición perniciosa de plantear el contenido de los planes como una escogencia subjetiva del alcalde. Las mesas de concertación para los planes de desarrollo han venido creciendo y el contenido de los planes y el manejo del presupuesto han mejorado.
5. El convencimiento de que la educación en derechos humanos tiene que buscar espacios cada vez más amplios, institucionalizados e integrados a la vida misma de todos y todas como sujetos de derecho.
6. El intento minoritario, pero creciente de algunos funcionarios del Estado de construir políticas públicas con perspectiva de derechos humanos.
7. La insistencia de la cooperación internacional sobre el tema del desarrollo humano, de la perspectiva de género y del medio ambiente.

Siendo así las cosas, es claro que en esta visión renovadora el tema del desarrollo local involucra aspectos fundamentales que pueden potenciar el futuro del municipio en cuanto al nivel de vida de sus habitantes, el desarrollo de la conciencia política como núcleo fundamental para la construcción de sujetos de derecho y sobre todo para lograr así en esfuerzo mancomunado, una seguridad democrática basada en una buena gobernanza.

Dentro de una visión más amplia, se podría agregar que el impulso de esta estrategia desde un enfoque de derechos incide en los siguientes aspectos que constituyen indudablemente un manejo de ideas-fuerza importante: La autonomía municipal, importante en un país con diversidad regional; el reconocimiento de la diversidad cultural en un país multicultural y pluriétnico como Colombia; el ordenamiento ambiental como parte esencial de los derechos poco publicitados en nuestra experiencia; la justicia social que ponga sobre el tapete el atraso en cuanto a derechos económicos, y por último, el núcleo de las libertades para no olvidar que la libertad es la base fundamental del desarrollo.

Un asunto postergado: El Plan Nacional de Acción en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario

El gobierno nacional al suscribir la Declaración y el Plan de Acción de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos celebrada en Viena en 1993, se comprometió a impulsar la elaboración de un Plan Nacional de Acción en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario.

El aplazamiento a la realización de este compromiso duró hasta el año 2000, fecha en que se creó la Comisión Intersectorial encargada de desarrollar el plan. Es de anotar que la conformación de la comisión era exclusivamente gubernamental; sólo hasta el año 2004 se invitó a las organizaciones no gubernamentales a hacer parte de esta iniciativa. A partir de este momento el reto del plan estaría en establecer una negociación o acuerdo entre el Estado y la sociedad civil sobre su contenido.

Una dificultad o costumbre inveterada que caracteriza los espacios de participación o negociación en Colombia ha sido la constante amenaza para el desarrollo del plan: La concertación y la negociación son procesos que históricamente no han encontrado eco en el Estado ni en la sociedad civil. Grandes retos y esfuerzos tendrán que hacer los colombianos en ese campo.

Lo interesante, pero al mismo tiempo contradictorio, es que el contenido propuesto para el plan ya cuenta con unas ideas-fuerza, fruto de la madurez alcanzada en el discurso de derechos humanos, pero igualmente acompañada de una falta de madurez para ponerlos en práctica. En síntesis, las ideas-fuerza o ejes temáticos que han movido las discusiones entre sociedad civil y el Estado, en relación con el plan son:

- Primer eje temático: énfasis en la generación de los cambios culturales necesarios para el ejercicio de los derechos humanos.
- Segundo eje temático: énfasis en la garantía de los derechos a la vida y a la integridad personal, que incluye factores de riesgo, sectores vulnerables y dinámicas y lógicas de vulneración.
- Tercer eje temático: énfasis en la lucha contra la discriminación y la promoción del reconocimiento de la identidad de grupos poblacionales -grupos étnicos-, mujer, niños y adolescentes y personas con discapacidad.
- Cuarto eje temático: énfasis en la promoción del enfoque de derechos en las políticas públicas en materia de educación, salud, vivienda y trabajo.
- Quinto eje temático: énfasis en la administración de justicia y lucha contra la impunidad.

No sobra explicar que dichas ideas fuerza, integrarían un número indefinido de temas específicos que hacen parte de la larga lista de componentes de los derechos involucrados en cada eje.

Hasta el presente el reto está en descongelar la ruptura de la comunicación entre las organizaciones no gubernamentales que representan la sociedad civil y el propio

Estado para poder seguir adelante con este propósito que sin lugar a dudas decantaría todo el cúmulo de experiencias aprendidas.

Lo ideal habría sido concluir este apartado señalando la necesidad de integración entre el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos y el Plan Nacional de Acción, pero desafortunadamente esta aspiración no se ha podido realizar. Esto igualmente explica una observación hecha en la descripción sobre el Planedh de que el tema de cobertura sería abordado por el Plan Nacional de Acción, mientras que el Planedh se dedicará a los aspectos de calidad.

Lo que queda del día

Este recorrido por una experiencia nacional no es la última palabra ni pretende ser una verdad absoluta. La escritura está mediada por una subjetividad que recurre a la memoria para extraer puntos de vista que permiten comparar con las experiencias de otras latitudes de esta América única y múltiple.

De esta manera, como punto de cierre de este recuento, me atrevería a decir que la categoría o idea-fuerza en la que nos hemos apoyado desde hace mucho tiempo descansa en el concepto-idea de Sujeto de Derecho. Esta es tal vez la invariante y la constante de los esfuerzos pedagógicos alcanzados en el país. A esa idea concurren todas las ayudas conceptuales y didácticas que constituyen la práctica pedagógica en la enseñanza de los derechos humanos.

Esta idea de sujeto de derecho ha sido renovada desde un concepto más amplio que ha sido denominado en términos bastante polémicos “construcción de subjetividades” y a ello hay que agregar la advertencia de que no se trata de una postura hegemónica en Colombia, pero sí de una tendencia que cada día gana más adeptos y se enriquece conceptualmente.

La concepción de la teoría de construcción de subjetividades está emparentada con una ética vitalista y es precisamente esa ética la que establece y señala los espacios donde se construyen subjetividades autónomas: el cuerpo, el mundo, el pensamiento y la propia actividad o práctica de los derechos humanos.

Construir una subjetividad autónoma implica en general seguir los dictados de cuatro imperativos: Démonos un cuerpo, démonos un mundo, démonos un pensamiento y démonos una ética.

Al relacionar dichos imperativos con los derechos humanos tenemos que éstos requieren de un cuerpo como espacio de goce de los derechos humanos; que implican una concepción del mundo y una voluntad transformadora de éste; que están fundamentados desde paradigmas que parten de una concepción sobre la dignidad humana y que como la ética plantean formas de autorregulación para poder vivir en sociedad. La propuesta sobre construcción de subjetividades se desarrolla siguiendo unos recursos pedagógicos que facilitan el proceso tanto de enseñanza como de construcción de conocimiento. Para la construcción de dichos recursos se utilizan los siguientes ejes

conceptuales:

1. El lenguaje. Éste constituye el primer eje conceptual para aplicar como herramienta pedagógica. En la realidad lingüística se expresan varios aspectos de la vida, como proyectos, frustraciones, logros y alegrías que se traducen en insumos de gran utilidad para la enseñanza de los derechos humanos. Con la utilización de la palabra, se busca crear contextos de aprendizaje, afectivos, imaginativos y biográficos, que articulados a una reflexión sobre el entorno se transformen en elementos que contribuyan al acercamiento al tema que convoca.
2. La lectura crítica del entorno. Este eje es el que posiblemente mostrará algunas tensiones entre el “afuera” (entorno) y el “adentro” (expresión del sujeto de conocimiento). Un ejemplo de dicha tensión podría ilustrarse mediante el contraste entre una persona amante de la libertad y un medio social tradicional y represivo. Es decir, que en esta propuesta significa tanto el texto como el contexto.
3. El aprendizaje. Una estrategia de construcción de conocimiento, que tiene que ver con la inserción de éste en la sociedad, con su reproducción y su transformación, constituye el tercer eje. Se trata de un proceso de recuperación de sentido y de construcción de nuevas significaciones que estimulen una mirada y una actitud hacia el propio sujeto de aprendizaje y hacia el otro o la otra como legítimos otros; una vez logrado esto el capacitador podrá incursionar en el campo de las categorías jurídicas propias de los derechos humanos. En otras palabras se trata de producir un conocimiento más que reproducirlo. Aquí la experiencia del sujeto es la que motiva el conocimiento de la norma, y de esta manera se propicia el aprendizaje como el resultado de un proceso que involucra la forma de pensar y de actuar del sujeto con la utilización que hace el maestro del ámbito conceptual propuesto por el saber de los derechos humanos. Es en dicho proceso de comunicación en donde van apareciendo maneras de entender el tema de los derechos humanos a través de reflexiones individuales y colectivas que valoran el deseo de aprender y de alimentar una actitud positiva como base fundamental de la construcción de una mejor convivencia.
4. Lo biográfico. Ligado a la memoria este eje se trabaja mediante ejercicios que permitan comunicar la memoria del devenir de cada sujeto de aprendizaje. Para ello se acude al viejo género de la biografía con el que se apela a la reconstrucción de la historia personal que, en este caso, es utilizada, con sentido crítico. Su utilización propone explorar, tanto en el dolor de lo vivido, como en la alegría de la vida e incluso reconocer en el azar un elemento activo de la historia individual.

5. Se trata de recuperar acontecimientos significativos que traídos desde la memoria se dejan atrapar por la palabra para construir pequeños trozos de biografías que con ayuda del especialista se pueden integrar al tema de los derechos humanos. En otras palabras, con esto se dará el primer paso necesario en el aprendizaje de los derechos humanos: el encuentro con nosotros mismos y con el otro.

6. Otros ejes conceptuales. En quinto lugar, la propuesta contiene el acercamiento a otros elementos como la cultura, identidad, cotidianidad, conflicto y el mundo de los deseos y los sueños, que se pueden utilizar en el trabajo de construcción de subjetividades de derecho.

Estos elementos facilitan la creación de espacios de aprendizaje desde donde los estudiantes reflexionan en torno a preguntas tales como: ¿cuáles son las señas de identidad que los habitantes de mi entorno reconocen como propias?, ¿cómo es la cultura de mi entorno?, ¿qué elementos del día a día me permiten entender mejor las características de un habitante de mi entorno?, ¿cómo se resuelven los conflictos? A partir de estas preguntas el capacitador podrá argumentar mejor su trabajo en derechos humanos desde un contexto que caracteriza de manera integral la convivencia y que además reconoce que el ámbito de los derechos humanos va más allá de lo jurídico.

7. El aprendizaje para la modernidad. El sexto eje está representado en una reflexión que integra el tema de los derechos humanos con los llamados aprendizajes para nuestra época.

La complejidad del mundo contemporáneo ha suscitado una pregunta básica, muchas veces formulada por los pedagogos: ¿qué aprendizajes se necesitan para vivir en esta época?. Las respuestas están íntimamente ligadas al tema de los derechos humanos, puesto que estos nos enseñan a ser, a hacer, a comunicarnos, a resolver conflictos y a fijar normas de convivencia; igualmente nos enseñan a entender el entorno en que vivimos.

8. El obstáculo pedagógico. Es el elemento que reconoce la existencia de resistencias en los procesos de la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos.

El concepto de obstáculo pedagógico es una herramienta substancial para el capacitador, pues permite reconocer la importancia de las posturas que pueden afectar, de no ser tenidas en cuenta, los procesos de conocimiento de un objeto o fenómeno particular. No es raro que cuando el facilitador anuncie el tema de capacitación, sobre todo en derechos humanos, se oigan expresiones tales como: “los derechos humanos son una farsa”. Esta declaración evidencia una barrera pedagógica que puede dificultar el proceso de aprendizaje.

Los obstáculos suelen presentarse como prejuicios que la gente tiene sobre el tema, por ello, en lugar de ignorarlos el capacitador puede ordenar su actividad comenzando por responder o analizar dichos prejuicios de cara a transformarlos en temas de conocimiento.

Bibliografía

- Abraham Magendzo. Currículo, escuela y derechos humanos. Piie. Santiago de Chile. 1991.
- Abraham Magendzo. Educación en derechos humanos. PIE. Santiago de Chile. 1994
- Abraham Magendzo. Hacia una pedagogía de los derechos humanos, desde la comprensión del conocimiento de los derechos humanos: IPEDEHP. Lima 2001.
- Adela Cortina. El quehacer ético. Guía para la educación moral. Madrid. 1996.
- Alain Touraine et Farhad Khosrokhavar. A la búsqueda de sí mismo. Diálogo con el sujeto. Paidós. Buenos Aires. 2002.
- Alain Touraine. Crítica de la modernidad hoy. Paidós. Buenos Aires. 1990.
- Ana María Ochoa. Entre los derechos y los deseos. Un ensayo crítico sobre políticas culturales. Instituto Colombiano de Antropología, Bogotá. 2003
- Aranguren López. Moral de la vida cotidiana, personal y religiosa. Madrid. 1987.
- Bertrand Ogilvie. Lacan. La formación del concepto de sujeto. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. 1987.
- Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos. Represión y tortura en Colombia. Bogotá. 1980.
- Cortina, Adela. La moral del camaleón. Madrid. 1991.
- Edgar Garavito. Escritos escogidos. Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Medellín. 1999.
- Edgar Morín. Los siete saberes necesarios para la educación para el futuro. UNESCO. Nueva Visión. Buenos Aires. 2002.
- J. Delors. La educación encierra un tesoro. Cit. Por González Stella. Currículum y derechos humanos. IPEDEHP. Lima. 2001.
- J. Habermas, citado por Javier Saenz Obregón. Cultura ciudadana y pedagogización de la política estatal. Idep. Bogotá, 2004.
- L. Kohlberg. La educación moral. Gedisa. Barcelona. 1989
- Leonor Arfuch. El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea.

- Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires. 2002.
- Luis Pérez Aguirre. Los valores: democráticos en la educación y la transformación social. IIDH. San José. 1999.
- Manuel Restrepo Yusti. “Los derechos humanos en Colombia”. Nueva Historia de Colombia. Planeta. Bogotá, 1998.
- Manuel Restrepo Yusti. Construcción de Subjetividades y Pedagogía en Derechos Humanos. Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Bogotá, 2005.
- Manuel Restrepo Yusti. Diversidad cultural y política. Bogotá, 1994.
- Manuel Restrepo Yusti. El taller del maestro. Una propuesta para la formación de maestros y maestras en democracia y derechos humanos. Bogotá. 1995.
- Manuel Restrepo Yusti. Escuela y desplazamiento. Una propuesta pedagógica. MEN. Bogotá, 1999.
- Manuel Restrepo Yusti. Los imaginarios en la construcción de la ciudadanía desde la educación en derechos humanos. IPEDEHP. Lima. 2001.
- Marshall Berman. Brindis por la Modernidad. Tomado de El debate modernidad-post-modernidad. Buenos Aires. Punto Sur. 1989.
- Martha Nussbaum. Justicia poética. Editorial Andrés Bello. Barcelona. 1997.
- MEN. Estándares básicos de competencias ciudadanas. Bogotá, 2004.
- MEN. Lineamientos curriculares para las ciencias sociales. Bogotá. 2004.
- MEN. Serie documentos curriculares. Indicadores de logro. La investigación y el desarrollo tecnológico. Bogotá. Julio de 1998.
- Michael Ignatieff. El honor del guerrero, guerra étnica y conciencia moderna. Tours. Montreal, 1999.
- Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos humanos (OACNUDH). Las personerías municipales: una mirada del presente y propuestas para el futuro. Bogotá, 2004.
- Rodrigo Uprimny Yepes. La dialéctica de los derechos humanos en Colombia. Bogotá, 1992.
- Rosa Mujica. La pedagogía de los derechos humanos: una pedagogía de la ternura. IPEDEHP. Lima, 2001.

Ideas-fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las tres últimas décadas: Una lectura regional

Ana María Rodino
Coordinadora Pedagógica,
Instituto Interamericano de Derechos Humanos, IIDH
Junio 2008

1. Introducción: Propósito y enfoque del trabajo

El propósito de este trabajo es recapitular las ideas nucleares que movilizaron a muchas personas, instituciones y recursos durante las tres últimas décadas tras el compromiso de educar en derechos humanos en América Latina. Al hacerlo, aspiro además a identificar ciertas tendencias de su desarrollo que contribuyeron a perfilar el panorama actual de la educación en derechos humanos (EDH) como disciplina.

Para seleccionarlas, pensé en aquellas “ideas-fuerza” que, como sugiere la dupla de palabras con que las nombramos (no muy castiza, pero sí muy significativa), impulsaron, sostuvieron y dieron sentido a un gran número y variedad de acciones educativas en torno a los derechos humanos realizadas en nuestro subcontinente desde 1980 en adelante. Son ideas de distinto tipo y contenido: unas se refieren a cómo concebir teóricamente de la EDH; otras, a su metodología como quehacer educativo y a sus recursos, en general o para atender situaciones y destinatarios particulares; otras, a las estrategias políticas que conviene seguir para hacerla realidad en nuestros países. Hay entre ellas conceptos, categorías, intuiciones, problematizaciones, propuestas, apuestas... en fin, la gama es amplia. Pero todas comparten una potencia que las hizo generadoras de abundante pensamiento y de acción educativa transformadora en América Latina.

Las veo como ladrillos o “bloques de construcción” que al sucederse, sumarse y articularse entre sí fueron edificando nuestro saber y nuestra práctica actual de la EDH. Abrieron caminos de indagación inéditos y produjeron nuevos sentidos, impulsando así procesos a través de los cuales, a la vez que se formaba en derechos, se iba enriqueciendo la concepción de los mismos y de su enseñanza.

2. Punto de vista para el abordaje

Aportaré una lectura regional, porque la hago desde mi experiencia de casi dos décadas trabajando para el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, IIDH. Se trata de una institución de acción continental que fue y sigue siendo pionera en EDH y, en esa medida, es un referente para el trabajo en el hemisferio en lo todo lo que hace a su mandato fundacional: “investigación, promoción y capacitación en derechos humanos”. Dicho en breve: educación en derechos. En cumplimiento de su mandato se constituyó en un centro de pensamiento y de acción educativa; un espacio de indagación, debate, construcción de doctrina, enseñanza, asesoría y servicios técnicos y políticos para el progreso de los derechos humanos en el hemisferio americano.

Sin embargo, no por lo que acabo de decir voy a ofrecer una visión exclusivamente institucional -quiero decir, parroquial o autorreferencial; por el contrario, pretendo esbozar un panorama que integra preocupaciones, reflexiones y acciones continentales. Puede ser así en rigor de verdad porque el trabajo del IIDH cubre el continente, para, por y con gente de todo el continente: procedente de todos los países y organizaciones, tanto expertos, activistas, y educadores como interesados en la promoción de los derechos humanos. Abraza la región y su diversidad de realidades, experiencias y actores debido a su concepción de sí misma como institución de “segundo piso” o “segundo nivel”, que no actúa sola en los países, sino en sociedad con otras organizaciones nacionales -gubernamentales y no gubernamentales-, así como también con organismos regionales e internacionales hermanos.

En esta medida la producción intelectual y material del IIDH compendia muchos aportes de muy diversos orígenes. Es además una producción que ha crecido en el tiempo, transformándose para dar respuesta a las cambiantes urgencias históricas y a las crecientes demandas de derechos de las poblaciones del continente. Por ello, me brinda un punto de vista privilegiado para hacer una lectura de ideas-fuerza panorámica, multidimensional y dinámica.

3. Proceso de desarrollo de ideas-fuerza en educación en derechos humanos

A lo largo de veintiocho años, las ideas que propulsaron la labor educativa del IIDH y sus socios nacionales crecieron, se multiplicaron y se diversificaron, como ocurre con un organismo vivo. Mi lectura distingue tres etapas, que en grandes líneas se corresponden con las décadas de existencia de la institución. Cada una puede sintetizarse en una idea-fuerza de nivel general que expresa la estrategia principal que guió el trabajo de EDH en ese período, según propongo a continuación:

- 1 *La década de 1980*: Investigación y difusión de conocimientos especializados sobre los derechos humanos y su protección (legitimación y expansión de la doctrina de los derechos humanos). **La visión jurídico-política.**
- 2 *La década de 1990*: Introducción del saber de los derechos humanos en la

escuela (desarrollo de metodologías, recursos y servicios didácticos). **La visión pedagógica.**

- 3 *El comienzo del siglo XXI*: Interrelación y complementariedad entre las visiones jurídico-política y pedagógica de la educación en derechos (promoción activa de políticas públicas, monitoreo de obligaciones del Estado y desarrollo de propuestas pedagógicas globales para la vigencia del derecho a la EDH). **La doble dimensión política y pedagógica de la EDH.**

En mi interpretación, cada etapa marca un salto cualitativo respecto a la anterior, porque representa un progreso en la teoría y en la aplicación. La EDH gana matices y complejidad, en suma: se enriquece y profundiza.

4. La década de los ochenta: Investigación y difusión de conocimiento especializado sobre los derechos humanos y su protección. La visión jurídico-política

El comienzo de esta etapa muestra el nacimiento o, por lo menos, las incipientes acciones continentales regulares en materia de EDH. La primera idea-fuerza que quiero resaltar es política y constitutiva: **discutir a fondo desde qué posición debe hacerse EDH y quién y cómo puede conducir esta tarea en un contexto continental asediado por los totalitarismos**¹. Se analiza y se debate cuáles son las condiciones de posibilidad de la EDH y las características que debe tener la institución que quiera llevarla adelante.

La premisa de partida es que **hay que garantizar al trabajo educativo en EDH la independencia institucional necesaria para que tenga credibilidad política y académica**. Este lúcido planteamiento inicial puede entenderse como una extrapolación de la noción de “libertad de cátedra”, tan cara a la academia latinoamericana desde la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918, más justificada que nunca frente a la opresiva realidad política de la región.

Es revelador que la preocupación por contar con una institución dedicada a la promoción y educación en materia de derechos humanos se manifestara tan pronto se instaló oficialmente y abrió su sede en San José de Costa Rica la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CorteIDH), en junio de 1979. Pone de relieve que desde sus comienzos la educación en derechos se ve como la contracara de la protección de derechos: ambas acciones deben caminar a la par, acompañándose mutuamente, aunque la naturaleza propia de cada una de ellas exija que estén a cargo de instituciones diferentes, especializadas.

¹ Las frases en negrita a lo largo del artículo resumen las ideas-fuerza que quiero destacar.

La entidad encargada de la educación en derechos humanos será una institución académica y no una organización activista, involucrada en la denuncia y defensa legal de casos de violaciones de derechos. Será autónoma, de carácter regional y no gubernamental. Colaborará con la Comisión y la CorteIDH, o con cualquier otro organismo u organización intergubernamental -por ejemplo, la Organización de Estados Americanos, OEA-, pero será independiente de esas entidades. Por esta razón, los miembros del primer Consejo Directivo del IIDH fueron escogidos en virtud de su compromiso y trayectoria personal dentro del movimiento de los derechos humanos, y no en calidad de representantes de países u organizaciones. Ellos serán los primeros en asumir la tarea de educadores en la materia.

La entidad encargada de la educación en derechos humanos tendrá por misión la enseñanza, la investigación y la promoción de los derechos humanos, con una orientación profesional multidisciplinaria y una misión de trabajo multisectorial. Se apuesta a que estos rasgos permitirán a la naciente institución abrir espacios de diálogo amplio y pluralista entre personas de distintos credos, ideologías, profesiones y sectores sociales -públicos como civiles-, dispuestas a reconocer a los derechos humanos exigencia común a todas las personas y de respeto obligado en todas las circunstancias.

Si el Instituto logra ser un punto de encuentro de posiciones antagónicas que para algunos parecen irreconciliables, hará un servicio valioso a nuestras sociedades, En realidad, lo que en última instancia se resuelve en la cuestión de los derechos humanos es determinar qué es más decisivo en las relaciones humanas: si aquello que separa a los hombres o aquello que los une. Frente a los derechos humanos todos somos iguales, no hay nada que cada uno de nosotros requiera de una manera más imperativa e imprescindible y por tanto no hay punto de encuentro más profundo y firme entre los hombres.

Hernán Montealegre, primer director ejecutivo del IIDH, en el acto de su investidura, 1/3/81.²

La primera estructura operativa del Instituto muestra en germen las ideas-fuerza que marcarán su labor en esta década. Contemplaba cinco programas o áreas de trabajo: protección jurídica de los derechos humanos; promoción de las instituciones democráticas; derechos económicos, sociales y culturales (DESC); cursos y sistemas educativos, y proyectos especiales. Nótese el carácter visionario de plantear a inicios de los ochenta un programa sobre DESC, en un momento histórico en que la situación del continente parecía imponer otras urgencias cívicas y políticas.

² Veinte años del IIDH. Dimensión política de la educación en derechos humanos. 1980-2000. IIDH, 2000, Págs. 36-37.

Las decisiones sobre las líneas y metodologías de acción no fueron fáciles. Todo estaba por hacer, las dudas eran muchas y no había experiencias previas o referentes similares de carácter laico. Los únicos y escasos precedentes del trabajo de EDH lo constituían algunos sectores de la Iglesia Católica e iglesias protestantes, punto sobre el cual volveré más adelante.

El mandato del IIDH impidió, desde el inicio, que pudiera entrar a considerar la denuncia, evaluar la conducta de los Estados u otras organizaciones en este campo o imputar violaciones a entes o grupos particulares. La duda surgía: ¿es posible y válido hacer labor académica cuando la situación parece demandar acción directa? (...) ¿Era válido, en un continente tan extenso, lanzar proyectos regionales? ¿No era más eficaz trabajar local y nacionalmente? América Latina misma, ¿qué unidad encontraba para justificar esa óptica? (...) También fue base para el escepticismo el carácter pluralista del IIDH. ¿Sería posible trabajar con grupos distintos? ³

IIDH, documento interno con motivo de su primera década de actividades, 1990.

Hoy comprendemos que sólo desde una visión estrecha, o producto de la extrema polarización política y la impotencia que producían las masivas violaciones de derechos humanos que entonces sufría América Latina, podían considerarse contradictorias -en lugar de complementarias- las tareas de denuncia y de promoción; el activismo y la labor académica, la protección legal de los derechos humanos y la educación.

A medida que se ha desarrollado esta función imperiosa de denuncia, juzgamiento y ayuda a las víctimas inmediatas de las violaciones de los derechos humanos, se ha percibido la necesidad de complementarla con una labor organizada de compromiso positivo con los valores que en ellos se expresan. No basta la protesta después de las transgresiones. Urge lograr condiciones que eviten o, al menos, dificulten que tales hechos se produzcan. (...) En este contexto surge la necesidad de un instituto que promueva los derechos humanos en la región. De su acción se espera la generación y consolidación de actitudes, hábitos, estructuras y prácticas que faciliten y favorezcan la positiva vigencia de los derechos humanos en América. ⁴

Documento de los primeros años del IIDH.

³ Obra citada, Pág. 40.

⁴ Obra citada, Págs. 40-41.

Otras ideas-fuerza aportaron a esa “generación y consolidación de actitudes, hábitos, estructuras y prácticas” que se esperaba facilitarían la vigencia de los derechos humanos en América. A continuación menciono las principales, asumiendo desde ya los riesgos de hacerlo en forma abreviada, quizá simplificada, y sin duda incompleta.

Los derechos humanos son inseparables de la democracia, como único régimen político que, por definición, puede respetarlos. La EDH debe preparar también para el ejercicio activo de la democracia y la participación en un Estado de Derecho. El énfasis en la interdependencia entre democracia y derechos humanos, además de ser doctrinariamente correcto, era políticamente clave para este momento histórico en la región, que seguía sufriendo regímenes autoritarios cobijados bajo la “Doctrina de la Seguridad Nacional”, violaciones masivas de derechos y cruentas luchas para sofocar las resistencias internas.

Como breve referencia marginal de contexto, obsérvese que mientras la primera mitad de la década se caracterizó por el predominio de las dictaduras, la segunda marca la apertura de procesos de transición a la democracia -que empezaron en 1983-, con el abandono obligado del poder político por la junta militar argentina después de la derrota de Malvinas, seguido por la paulatina instauración de otros gobiernos civiles elegidos por el voto popular. Entre 1985 y 1990 se contabilizan procesos electorales en 20 países de la región, con 2 y hasta 3 elecciones de distinto tipo.⁵

Al inicio de las transiciones democráticas se creyó que con ellas acabarían las arbitrariedades y los abusos de derechos. Pero la caída de las dictaduras puso en evidencia las grandes limitaciones de las sociedades nacionales de la región para el ejercicio de auténticas democracias justas e incluyentes. Comprendimos entonces que la violación de derechos humanos no es un fenómeno exclusivo de los autoritarismos...

El concepto de paz que la región necesita no es una paz limitada a la ausencia de conflictos armados, sino aquella capaz de garantizar un clima de justicia social, basada en el respeto de los derechos fundamentales de la persona humana y de la libre determinación de los pueblos.

Sonia Picado, en una de sus primeras intervenciones como directora ejecutiva, 1987.

Por tanto, **hay que recuperar la legitimidad de las instituciones democráticas avasalladas y revitalizar las que han caído en un puro formalismo, en especial las electorales, para promover el ejercicio de los derechos civiles y políticos de la ciudadanía.** La consolidación legal y operativa de estas instituciones requiere brindarles asesoría especializada, acompañamiento en su doblemente difícil gestión -técnica y política-, y facilitación de la cooperación horizontal y el intercambio de aprendizajes.

⁵ Obra citada, Pág. 52.

La EDH ha de conducir a que se reconozcan y denuncien violaciones y se levante un reclamo generalizado de justicia, así como a que se rechace toda forma de autoritarismo como una violación de derechos y se promuevan procesos de democratización -entendiéndose por esto el retorno a la democracia, donde ella hubiera sido conculcada por regímenes de fuerza, o la profundización de la misma donde adolece de insuficiencias y debilidades.

Educación en derechos humanos implica hacer conocer sus fundamentos históricos, filosóficos y jurídicos, sus características y tipificación legal, y las instituciones y procedimientos a través de los cuales éstos puedan reclamarse judicialmente. Es enseñar a defenderlos utilizando todos los sistemas de protección disponibles, de orden nacional y supranacional, en particular el Sistema Interamericano y la recientemente creada CorteIDH. La protección supranacional es especialmente importante cuando funcionan mal o nada los mecanismos nacionales de protección (Poder Judicial), como ocurre en las dictaduras, pero también en las democracias frágiles e imperfectas que caracterizan nuestra región. Esto no significa descuidar los mecanismos de protección nacional, por lo cual educar en derechos supone siempre promover el fortalecimiento de los sistemas de justicia locales, en particular de la joven justicia constitucional (Tribunales o Cortes de Constitucionalidad) y, hacia el final de la década, la naciente institución de las Procuradurías o Defensorías de Derechos Humanos (Oficinas de Ombudsman).

La tarea del momento histórico es legitimar y difundir la doctrina de los derechos humanos. Los principales medios son los estudios especializados y la capacitación, orientada principalmente a dos públicos destinatarios: los académicos y los miembros (o potenciales miembros) de las clases políticas, y los activistas (o potenciales activistas) de derechos humanos.

La formación del público académico necesita de estudios, investigaciones, tratados, manuales, en fin, bibliografía jurídica especializada sobre la doctrina general de los derechos humanos así como los problemas concretos y las violaciones que ocurren en América Latina -algunas históricas-, como el sometimiento y la marginación de los pueblos indígenas originarios; otras de tipificación inédita, como la desaparición forzada de personas. Por esto la década muestra una importante producción editorial y una oferta de cursos de énfasis jurídico. Ambos iban dirigidos sobre todo a profesores y estudiantes universitarios de las disciplinas del derecho, las ciencias políticas y, en menor medida, las relaciones internacionales, quienes por su preparación profesional parecían entonces los más indicados para advocar por los derechos humanos, denunciar sus atropellos y reclamar judicialmente la sanción de los violadores.

Simultáneamente, **es importante ofrecer capacitación general a un público más amplio, interesado en el tema, que ya es o puede convertirse en activista, defensor y difusor de los derechos humanos a través de su militancia en enti-**

dades de la sociedad civil (ONGs, iglesias, sindicatos, cooperativas, asociaciones comunitarias, etc.). Esta preocupación es el origen inmediato de una actividad que continuará realizándose hasta la fecha, con frecuencia anual ininterrumpida: el *Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos*.

Precisamente 1983, el año de la apertura del *Curso Interdisciplinario*, representa a mi entender un hito en el cual las ideas-fuerza antes citadas confluyen, se articulan y fructifican en una actividad inédita en el continente y audaz para su momento histórico, que habría de tener gran repercusión posterior. El *Curso Interdisciplinario* es la concreción simultánea y armónica de todos los mandatos que dieron vida a la institución: promoción, educación e investigación, por una parte; multidisciplinariedad e intersectorialidad de enfoque, por la otra; y, finalmente, interamericanismo y pluralismo de actores. Con esta experiencia la apuesta como un todo se demostró viable.⁶

La idea de la **capacitación amplia de carácter interamericano, interdisciplinario e intersectorial** tuvo efectos visibles y de largo alcance hacia fuera y hacia dentro de la institución. Aparte de la formación, introductoria, pero rigurosa, que el Curso Interdisciplinario proporcionó a más de 2.800 participantes (contados al día de hoy), permitió **ir armando una suerte de “red” conformada por el conjunto de ex alumnos, de gran efecto dinamizador para el movimiento continental de los derechos humanos**.⁷ Esta red propició contactos personales e institucionales; favoreció el intercambio de información y experiencias, e impulsó la cooperación horizontal entre diversas organizaciones, así como creó una base de apoyo nacional para muchas otras actividades posteriores del instituto. Por estas razones fue creciendo la consideración del *Curso Interdisciplinario* como actividad emblemática de la institución y referente hemisférico en materia de EDH. Además, interna y externamente adquirió carácter modélico y su concepción y diseño fueron replicados a menudo en otras actividades de capacitación locales y regionales.

Un rápido recorrido por las principales publicaciones y actividades de capacitación ofrecidas por el IIDH durante la década permite identificar a las personas que más contribuyeron a plantear, debatir y diseminar las ideas que vengo recapitulando. Estos autores y docentes, quienes en justicia se cuentan entre los primeros educadores en derechos humanos de la región, constituyen un colectivo relativamente reducido de expertos que provienen de todos los países del continente. En su gran mayoría son abogados, predominantemente hombres, que trabajaban como investigadores y profesores universitarios y muchos de ellos, además, como denunciantes y defensores de casos de violación de derechos humanos en sus países.

⁶ Obra citada, Pág. 47.

⁷ Empleo el concepto de “red” con su acepción más contemporánea, porque me parece el que mejor explica el entramado de vínculos políticos y de afecto, el intercambio y retroalimentación intelectual, las experiencias compartidas, los encuentros y reencuentros en función de trabajo y amistad, que se crea entre quienes participan en experiencias educativas intensas y más o menos prolongadas como las este Curso, fortalecidas por estrategias de seguimiento institucional.

Estas figuras mostraron desde jóvenes un compromiso con la causa de los derechos humanos y una gran valentía para defenderla y promoverla en un momento histórico en que era satanizada por la mayoría de la clase política y buena parte de la población de los países latinoamericanos. Hoy, a la distancia de casi tres décadas comprobamos que mantienen su compromiso y siguen siendo miembros activísimos de la comunidad de defensores y educadores en derechos humanos, en sus países y más allá de ellos, habiendo ganado reconocimiento internacional.

Seleccionar a unos pocos como autores de las ideas-fuerza relevadas sería tan injusto como simplificador. Sin un estudio profundo de la obra de cada autor o autora, sus antecedentes y evolución no podría decir con certeza, por ejemplo, quién generó cada idea o la recogió de qué otro autor o latitud; qué y cuánto aportó al debate regional, o cuál contribución fue más influyente.

Por eso, de manera ejemplificativa y no exhaustiva, corriendo el grave riesgo de omisiones que entraña una enumeración de esta naturaleza, menciono a las personas expertas que tuvieron participación más reiterada en las actividades educativas del IIDH en esta década, como autores de publicaciones y/o como docentes de cursos. Acompaño una referencia aproximativa a sus principales ámbitos temáticos de reflexión y producción.

Principales temáticas de trabajo	Personas expertas	País de origen
Prestación de servicios legales	Pedro Nikken Diego García Sayán Emilio Mignone	Venezuela Perú Argentina
Protección constitucional y supranacional de los ddhh: el Sistema Interamericano	Enrique Pedro Haba Thomas Buergenthal Héctor Gross Espiell Rodolfo Piza Escalante Héctor Fix Samudio Augusto Cansado Trindade Carlos Villán Durán Carlos Roberto Reina Joseph Thompson	Uruguay USA Uruguay Costa Rica México Brasil España Honduras Costa Rica
Sistemas penales y ddhh	Eugenio Raúl Zaffaroni	Argentina
Derecho indígena y ddhh	Rodolfo Stavenhagen	México
Enfoque de género y ddhh de las mujeres	Sonia Picado Elizabeth Odio Catarina Tomasevsky	Costa Rica Costa Rica Croacia/Suecia
Promoción de procesos electorales. Capacitación electoral y motivación al voto ciudadano	Fernando Volio Jorge Mario García Laguardia	Costa Rica Guatemala
Entrenamiento legal a entidades civiles y comisiones nacionales de ddhh	Juan Méndez José Zalaquet Leo Valladares Roberto Cuéllar	Argentina Chile Honduras El Salvador
Las Iglesias y la defensa de los ddhh	Monseñor Jorge Novak Xavier Gorostiaga S.J.	Argentina España/Nicaragua

En la segunda mitad de la década vemos aparecer de manera incipiente una nueva preocupación: la de extender el conocimiento de los derechos humanos a públicos vastos no especializados. Se empieza a visualizar a la escuela pública como el vehículo más apropiado para hacerlo, debido a su cobertura masiva, que alcanza a destinatarios de un rango amplio de edad en todo el territorio de cada país de la región.

Las primeras señales son la apertura de un proyecto sobre “Educación y derechos humanos” a partir de 1985 para el cono sur, del cual queda poco registro, y las conferencias con igual título que se ofrecen por primera vez en el Curso Interdisciplinario al

final de década: una de Abraham Magendzo (1989) y otra de Mónica Jiménez (1990). Estas iniciativas, aunque todavía escasas y espaciadas, preanuncian el esfuerzo que marcará el desarrollo más importante de la EDH durante la siguiente década.

5. La década de los noventa: Introducción del saber de los derechos humanos en la escuela. La visión pedagógica

La siguiente década verá producirse un salto cualitativo en el desarrollo de la EDH en la región. La inquietud por ampliar cuantitativamente la llegada del mensaje de los derechos humanos traerá consigo variaciones sustantivas en la concepción de lo que significa “educar en derechos” y los medios para hacerlo.

Antes de concentrarme en la nueva visión, debe quedar claro que la línea educativa con énfasis político-jurídico esbozada en la sección anterior no desaparece, sino que sigue desarrollándose con impulso sostenido. Sus temas de estudio van actualizándose y se incorporan como docentes más especialistas, con contribuciones destacadas de los miembros de la Comisión y Corte IDH, además de los integrantes de la Junta Directiva del IIDH. No voy a detenerme en esto pues me desviaría de la línea de argumentación que me tracé al inicio. Sólo subrayo una idea importante que impulsó el desarrollo de la visión educativa jurídica, en correspondencia con la propia evolución histórica de los derechos humanos. **Emerge con fuerza el reconocimiento de la dialéctica igualdad/diferencia entre las personas y, con ella, la tensión entre universalidad vs. particularidad de los derechos humanos.** Si ya estaba claro que **hay que tratar igual a los iguales**, ahora el principio se completa sosteniendo que **hay que tratar diferente a los diferentes**. Se ponen en foco colectivos específicos, en particular personas en situación de vulnerabilidad (por ejemplo mujeres, niños, pueblos indígenas, afrodescendientes y discapacitados) y se promueven sus derechos específicos.

Como dije, las nuevas ideas-fuerza que surgen en esta década no desplazan a las que prevalecieron en la pasada, sino que crecen paralelamente a ellas. Se van abriendo camino, se difunden y progresan junto de las anteriores, pero con pocos puntos de contacto o intercambios mutuos, si acaso alguno. La imagen de corrientes que marchan en paralelo o su equivalente, la de islas de pensamiento y acción, no son metáforas. Volveré sobre este punto al final de la sección.

También este período tiene una fecha-hito, que me atrevo a fijar en 1992, cuando comienza un proyecto que impulsará con fuerza la perspectiva pedagógica de la EDH en la región. Ese año Amnistía Internacional, Sección Noruega, encomendó al IIDH una importante cantidad de fondos recaudados entre la sociedad civil noruega a fin de impulsar una estrategia educativa, cuyo fin último fuera la prevención de violaciones de derechos humanos y la construcción de sociedades más justas, igualitarias, pacíficas y solidarias, guiadas por los principios de derechos humanos y democracia.

Poco tiempo antes Amnistía Internacional, ya conocida por su trayectoria de denuncia de violaciones de derechos humanos en todo el mundo, había decidido iniciar una línea de acción inédita para la organización: la educativa. Su proyecto mundial “Educando para la Libertad” se extendería a distintas regiones del mundo con variantes según los contextos locales. En Centroamérica, bajo la conducción del IIDH, se realiza un diagnóstico de necesidades y condiciones de posibilidad para introducir la EDH en los sistemas educativos, cuyos resultados y recomendaciones priorizan objetivos de intercambio de información, documentación, reproducción y producción de materiales didácticos. Así nace como proyecto el Centro de Recursos Educativos, CRE, que continuará durante la mayor parte del resto de la década, sirviendo primero a los países centroamericanos y más tarde ampliándose a algunos de América del Sur ⁸.

Nuevas ideas impulsarán nuevos desarrollos educativos. En mi lectura, el gran catalizador fue la idea de **llevar la educación en derechos a toda la población y desde la edad más temprana: los niños y niñas en las escuelas**. La EDH debía generalizarse, hacerse accesible masivamente, más allá de especialistas, profesionales o activistas, porque los derechos humanos son de todas las personas sin distinción, quienes deben conocerlos para ejercerlos y defenderlos frente a cualquier abuso de autoridad que los avasalle o limite. **La EDH debe conducir a las personas a reconocerse como seres dotados de dignidad por su sola su condición de personas y, como tales, sujetos de derechos. Debe empoderarlas para que asuman mayor control sobre sus vidas y actúen para transformar su realidad.**

No dudo que un gran impulso provino de la *Convención de los Derechos del Niño* (1989), cuya vigencia fue casi inmediata debido a la rápida y masiva ratificación de los países del mundo. Entre los derechos consagrados por la *Convención* estaba el que habría de transformar radicalmente el paradigma de comprensión y relación con la niñez: el derecho de niños y niñas a participar en la vida social y a decidir en todos aquellos asuntos que los afectan. La educación empieza a replantearse como un quehacer que no sólo se hace “para y por” los niños, sino “con” ellos y ellas.

La preocupación por extender la EDH a destinatarios masivos, incluyendo los niños, llevará también a ampliar la concepción que se maneja de los derechos humanos más allá de su definición jurídica (las normas positivas que los consagran). **En última instancia, los derechos humanos son pautas convenidas por la especie humana a lo largo de su historia para regular las relaciones interpersonales. Son “pautas de convivencia”**, como sostenía el jurista italiano Norberto Bobbio. Dos elementos merecen subrayarse: la laicidad del concepto (son convenciones o acuerdos situados en la historia) y su decantación última como criterios de interrelación entre los seres humanos.

⁸ Las fuentes para el desarrollo de esta sección fueron una importante cantidad de textos didácticos producidos por IIDH/CRE; la investigación *Auxiliares de viaje: Los materiales de apoyo para la educación en derechos humanos* que elaboré para la Organización de Estados Americanos en 1998, más mi propia experiencia como colaboradora del proyecto IIDH/CRE desde su origen, la cual me permitió incontables diálogos, intercambios y trabajos colaborativos con gran cantidad de colegas en esta materia de la región.

Por eso deben asumirse y ponerse en práctica en la vida cotidiana, en todos los espacios donde la gente actúa: hogar, lugar de trabajo, comunidad, escuela... De aquí que **la EDH ha de ser una educación EN y PARA los derechos humanos: EN su ideología y PARA su puesta en práctica**. Esto significa crear conciencia y formar en derechos como **un aprendizaje para ser personas y vivir juntos como personas**.

Apoyándose en el primer instrumento internacional en la materia, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948), se los define como “*el ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse...*”. Son un conjunto de valores para guiar la organización social, de los cuales se derivan *normas* para regular la convivencia entre humanos. Se conciben como la brújula orientadora para el avance de la comunidad humana, “conciencia moral de la humanidad”, “horizonte moral” y “generadores de utopías”.

En esta etapa, la EDH latinoamericana pondrá un **fuerte énfasis en concebir y fundamentar los derechos humanos como valores**. Es una idea potente, que dará cuerpo a las propuestas pedagógicas para educar en derechos en la escuela durante esta década y se prolongará hasta la actualidad como una corriente educativa autónoma (la “educación en valores”).⁹

Educar en y para los derechos humanos es sin duda educar para los valores. Es precisamente en la “universalidad” de los derechos humanos que podemos afirmar una educación en valores que no conduce, por un lado, a la relativización de los valores y, por otro, a la descontextualización cultural y local.

Abraham Magendzo, *Bases para una concepción pedagógica para educar en y para los derechos humanos*. En: *Carpeta de Materiales para la Educación en Derechos Humanos*. IIDH/CRE, 1993.

Si hacer EDH es educar en ciertos valores y para su puesta en práctica, las implicaciones pedagógicas son profundas. Obliga a revisar los referentes habituales del trabajo educativo -los fines, los contenidos (currículo), la metodología, la concepción de educador y educando, los espacios de aprendizaje y la institucionalidad escolar- desde una óptica diferente, crítica. No se ofrecen fórmulas ni soluciones rápidas: se busca que los educadores tomen conciencia y se problematicen,

⁹ La perspectiva pedagógica de la educación en derechos con énfasis en valores tiene como antecedentes en los años ochenta el gran trabajo realizado por las iglesias durante las dictaduras de América del Sur, tal como el de la Vicaría de la Solidaridad y la Vicaría de Pastoral Social del Arzobispado de Santiago en Chile, el Movimiento Ecuuménico por los Derechos Humanos en Argentina y el Servicio de Paz y Justicia, SERPAJ, en Uruguay.

reposicionándose para revisar sus propias prácticas educativas y vitales, tanto como las del sistema educativo en su conjunto, a fin de hacerlas cada vez más humanas y humanizadoras -lo cual ha de llevar a denunciar y des-construir las que sean incongruentes con estos valores.

Mirando retrospectivamente esta perspectiva de la EDH, en la cual me formé, hoy pienso que un efecto (no previsto ni deseado) fue privilegiar la dimensión axiológica de los derechos por encima de la jurídica; así como la formación para la práctica cotidiana de los valores centrales de los derechos humanos -libertad, igualdad, solidaridad, participación, justicia, etc.- más que para su exigibilidad jurídica y política. Buena parte de los materiales latinoamericanos de esa época preparados para escolares y docentes exaltan el trasfondo valórico y actitudinal de los derechos humanos con menoscabo (o incompreensión) de su carácter de convenciones legales de aplicación obligatoria, marginando su condición normativa, rasgo esencial del concepto. Tal desbalance no suscitó polémica entre los educadores en derechos de entonces -tal vez porque los pedagogos y los juristas no dialogábamos...

Por ser los derechos humanos valores, su enseñanza reclama estrategias diferentes a la de cualquier otro contenido curricular. Esas estrategias se irán recogiendo de corrientes pedagógicas participativas y contestatarias contemporáneas, se pondrán y probarán sobre la marcha, pero no alcanzarán todavía sistematicidad teórica. **La tarea por delante es construir una pedagogía de los derechos humanos.**

Las propuestas pedagógicas que serán fuente para tal construcción provendrán de distintos movimientos renovadores de la educación en la historia contemporánea: el pensamiento de la *Escuela Nueva* iniciado en Estados Unidos y Europa a fines del siglo XIX (John Dewey y María Montessori); *la corriente antiautoritaria y los modelos de autogestión y cogestión educativa* de principios del siglo XX (Michel Lobrot, Antón Makarenko y Celestin Freinet); *la pedagogía crítica* asociada a la filosofía de la Escuela de Frankfurt y el Marxismo (Henry Giroux, Martín Carnoy, Michael Apple y Myles Horton), y la corriente latinoamericana de la *educación popular o educación liberadora* gestada en los años sesenta a partir de Paulo Freire, que puede considerarse también una vertiente de la pedagogía crítica.¹⁰

Otras contribuciones metodológicas y didácticas surgen de las *teorías psicológicas del aprendizaje*, también llamadas *cognoscitivas o constructivistas*. En oposición a las teorías de base conductista y genecista, estas corrientes comparten como premisa que el aprendizaje es un proceso activo y de construcción de representaciones mentales que se lleva a cabo en el interior del sujeto que aprende y es fuertemente

¹⁰ El pedagogo Abraham Magendzo ha sido posiblemente quien más se preocupó en la región por fundamentar las contribuciones que distintas corrientes contemporáneas renovadoras de la educación hacen a la EDH. Gran parte de sus trabajos desde inicios de los noventa señalan esta diversidad de influencias, si bien los más recientes se inclinan por ubicar a la EDH como una expresión de la pedagogía crítica.

influenciado por sus interacciones con otros sujetos. Entre las vertientes cognoscitivas más ricas en sugerencias metodológicas para la EDH pueden citarse el *aprendizaje por descubrimiento*, inspirado en investigaciones de Jean Piaget y colaboradores; el *aprendizaje como interacción social*, apoyado en estudios de Lev Vygotsky y Jerome Bruner; el *desarrollo del juicio moral* de Lawrence Kohlberg, el *aprendizaje significativo* de David Asubel y colaboradores, y los planteos sobre *inteligencias múltiples y desarrollo de la creatividad* de Howard Gardner.

A la luz de los fines de la EDH y con sustento en contribuciones de esas fuentes teóricas podemos derivar pautas aplicables al trabajo pedagógico en EDH. **Educarse en derechos humanos es un proceso de transformación personal que deben realizar juntos educadores y educandos, es un aprender a valorarse a uno mismo como persona (autoestima) y aprender a reconocer y valorar al otro como un igual (alteridad)**. Este proceso se expresa con alguna frecuencia utilizando la metáfora del viaje.

Una preocupación pedagógica será facilitar ese recorrido interior y personal de educadores y educandos. Ellos, como los héroes de los relatos populares, necesitan “auxiliares de viaje”: **es una urgencia identificar, reproducir, producir y circular materiales de trabajo para maestros y alumnos.** El término “materiales” abarca una gran variedad de textos dirigidos a satisfacer distintas necesidades y propósitos didácticos, entre ellos catálogos, directorios, glosarios, manuales para docentes y libros de ejercicios para estudiantes. Abarca también distintos medios, como los impresos (textos diversos), audiovisuales (videos) y electrónicos (juego para computadora).

Se partió de que podían existir ciertos materiales didácticos en el continente, producidos por personas y organizaciones comprometidas con el tema, pero no era fácil saber dónde estaban y cómo obtenerlos. Había que rastrearlos, identificarlos, localizarlos, acceder a ellos, usarlos... y si no existían para cubrir todas las carencias del momento, entonces había que prepararlos. Los materiales existentes que se lograran ubicar y los nuevos debían además ser difundidos y puestos en las manos de los educadores necesitados de su apoyo. Sin embargo, nunca servirían solos: como toda herramienta, lo que con ella se logre dependerá de la habilidad de quien la utilice. Por ello, **junto con la oferta de materiales había que capacitar a los docentes para su uso creativo, participativo, crítico, adaptado a distintos destinatarios y realidades.** De modo que fueron los materiales los que condujeron a poner en práctica procesos de capacitación de maestros y profesores.

En el proceso de organizar el trabajo de EDH, el interés por los materiales didácticos fue mucho mayor que por los contenidos de los programas de estudio. Esta priorización tuvo razones históricas y de contexto. Entonces era muy difícil (y en el remoto caso de que fuera posible, muy lento) lograr introducir en los programas oficiales contenidos de EDH, en especial en Centroamérica, donde todavía existían fuertes polarizaciones internas y gobiernos autoritarios que desconfiaban o rechaza-

ban de plano la noción de derechos humanos por considerarlos “subversivos”. Por eso **se comenzó con una estrategia que no buscaba modificar el currículo, sino “permearlo” o “infusionarlo” con un enfoque de derechos humanos a través del trabajo del docente en el aula.**

Al mismo tiempo, no se quiso que la EDH fuera vista como “dar más trabajo” a docentes sobrecargados, mal pagados y carentes de estímulos, forzándolos a estudiar nuevos y complejos temas que nunca vieron durante su formación inicial. Al contrario, **los materiales debían cooperar con la diaria labor de los y las maestras, ayudándolos a introducir en sus lecciones habituales conceptos y enfoques de derechos humanos, con sencillez adecuada a la edad de los alumnos y mucha ejercitación práctica.** Se diseñaron entonces para establecer vínculos con el currículo escolar vigente (es decir, los temas estaban asociados o podían asociarse con facilidad a los contenidos que los programas de estudio les exigían impartir en cada grado), pero haciéndolo siempre desde una perspectiva de derechos y que permitiera presentar y ejercitar esa perspectiva con los alumnos.

No obstante, el dominio curricular no fue ignorado. **El currículo se abordó con los docentes empezando por clarificar sus distintas manifestaciones -currículo explícito, nulo y oculto, y promoviendo una lectura de cada una desde la EDH. Las capacitaciones y materiales dirigidos a educadores pusieron énfasis en develar la red de relaciones y prácticas escolares cotidianas que conforman el “currículo oculto”.** El objetivo era sensibilizarlos y facilitar una mirada autocrítica, como condición necesaria para modificar sus propias prácticas represivas, injustas o menoscabantes de la dignidad y los derechos de otros miembros de la comunidad educativa, en especial aquellos menos poderosos: las y los alumnos.

En síntesis, las ideas e iniciativas concretas en la región en torno a materiales y recursos fueron muy relevantes -a mi juicio, decisivas. **Los recursos didácticos fueron el vehículo de la pedagogía de los derechos humanos en construcción y un disparador de las primeras actividades docentes en derechos humanos en las escuelas. Eso sin que se perdiera de vista que su efectividad pedagógica dependía de diseñar estrategias claras de uso.** Los actores clave en la aplicación de tales estrategias eran los docentes, de donde se sigue el interés por llegar a ellos directamente con el mensaje de la EDH.

La capacitación en EDH que tuvo mayor alcance cuantitativo, abundantes resultados e impactos verificados considerables (aunque aislados) en la región fue el producto de varias ideas-fuerza de carácter estratégico.

La capacitación debía direccionarse a la educación formal pública y dirigirse a los docentes concibiéndolos como mediadores de un proceso cuyos actores centrales son los niños y jóvenes, quienes constituyen en última instancia los destinatarios principales del esfuerzo educativo. El sistema de educación pública concitó especial atención por ser el que más llega a la niñez y juventud del continente, sin

distingos de nivel económico, sector social o grupo cultural. Es cierto que fue (y sigue siendo) mucho más difícil entrar a él con el mensaje de EDH que hacerlo en espacios educativos no formales, pero los resultados y efectos expansivos que se logran no tienen comparación.

Entre los distintos niveles del sistema educativo formal se puso énfasis en los docentes de nivel medio o secundario, ya que el diagnóstico centroamericano inicial mostró una carencia mayor de apoyos para la población estudiantil de adolescentes y jóvenes, comparada con la de niños o adultos. Asimismo, a la luz de los procesos de pacificación y consolidación de las democracias en la región, estos grupos de edad debían ser atendidos de manera inmediata por cuanto estaban más próximos a incorporarse al ejercicio activo de la ciudadanía política y debían, en el corto plazo, enfrentar esos desafíos históricos responsablemente. **La capacitación docente se concibe con la lógica de la formación de agentes multiplicadores (o formación de formadores) que puedan, por sí mismos y como colectivo, generar ondas expansivas del quehacer de la EDH**, mucho más allá de lo que podría hacerlo cualquier institución de promoción, nacional o internacional.

Los resultados visibles de este trabajo de EDH con visión pedagógica alimentan la preocupación multiplicadora. Hacia el final de la década, nuevas estrategias empiezan a conjugar las inquietudes puramente pedagógicas con las políticas, como por ejemplo **promover la sistematización e intercambio de experiencias nacionales en materia de EDH. Pensar, ordenar, registrar y compartir lo hecho y lo aprendido en los países, así como enlazar en red a sus actores, además de enseñar, motiva y moviliza a gentes e instituciones.**¹¹

Otra vez y de manera sólo ejemplificativa, menciono a las personas expertas de más reiterada participación en las actividades de EDH en el instituto en esta década, sobre todo en actividades de producción de textos y de capacitación de educadores.¹² Todas ellas contribuyeron de una u otra manera a gestar, profundizar, adaptar y/o plasmar en práctica las ideas-fuerza antes recapituladas. Reitero que no creo posible ni justo asociar ideas específicas con expertos específicos sin una investigación cuidadosa de fuentes que supera las posibilidades de este trabajo. He optado por una lectura regional que mira a una masa crítica de ideas-fuerza y su evolución como conjunto, en lugar de elegir unas pocas para darle seguimiento puntual.¹³

¹¹ Un producto de esta preocupación es el libro **Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina**, producido por el IIDH y Fundación Ford. San José, Costa Rica, 2000.

¹² En cuanto producción textual tomé como referencia **Estudios Básicos en Derechos Humanos**, Tomo IX, dedicado a la EDH (1999) y diversos materiales didácticos producidos por o con el apoyo del proyecto IIDH/CRE en todo el continente. En cuanto a capacitación, consideré los temas de educación dentro del Curso Interdisciplinario (todavía aislados y sólo uno por Curso) y los talleres del CRE ofrecidos con regularidad en Centroamérica en la primera mitad de la década y en varios de Sudamérica más adelante.

¹³ Por concentrarme en la perspectiva que surgió y ganó fuerza en esta década -la pedagógica-, no incluyo a los nuevos expertos que se fueron sumando a la capacitación en derechos desde la visión político-jurídica. Me justifico en la necesidad de ajustarme a los objetivos y la lógica panorámica que me propuse con esta lectura.

La vinculación de personas expertas con temáticas prioritarias de trabajo resultó muy difícil, porque dentro la visión pedagógica no hubo campos de especialidad que funcionaran como compartimentos estancos. De modo lo que consigno a continuación es un énfasis relativo, nunca un ámbito excluyente de especialidad.

Principales temáticas de trabajo	Personas expertas	País de origen
Educación y derechos humanos, que cambia después a Educación en derechos humanos	Abraham Magendzo Patricio Donoso Gonzalo Elizondo Carlos Tinnermann Luis Pérez Aguirre S.J. Juan José Mosca S.J. Gloria Ramírez Jorge Osorio Ricardo Morales S.J. Vera María Candau Joaquín Samayoa	Chile Chile Costa Rica Nicaragua Uruguay Uruguay México Chile Perú Brasil El Salvador
Derecho a la Educación	Dina Rodríguez	Perú
Metodologías y materiales para la EDH	Rosa María Mujica Magdala Velázquez Toro Ana María Rodino Isabelino Siede Rosa Klainer Elizabeth Evans Zulema Lara	Perú Colombia Argentina/Costa Rica Argentina Argentina Perú El Salvador
Educación en valores y cultura de paz	Miquel Martínez Martín Federico Mayor Zaragoza	España España
Educación bilingüe e intercultural	Manuel de Jesús Salazar	Guatemala
Educación popular y no formal	Zoraya El Achkar Raúl Leis Nélida Céspedes	Venezuela Panamá Perú
EDH para destinatarios específicos: Fuerzas Policiales y de Seguridad	Ricardo Balestreri	Brasil

Significativamente, la mayoría de las personas expertas que ubico dentro de la visión pedagógica provienen de disciplinas distintas al Derecho. Vienen sobre todo de la Pedagogía, la Historia, la Sociología, la Antropología y la Lingüística, lo cual contribuye a explicar su aportación de ideas-fuerza no jurídicas al trabajo de educar en derechos. Obsérvese que, a diferencia de lo que se vio en la etapa anterior, hay aquí un número importante de mujeres.

Me parece interesante señalar que el campo de la educación en derechos se expresa en los documentos institucionales de finales de los años ochenta e inicio de los noventa como “Educación y Derechos Humanos”. Es más tarde, hacia mediados de esta década, que se adopta la denominación de “Educación en Derechos Humanos” o “Educación en y para los Derechos Humanos”. Vale decir, primero se ve una yuxtaposición de dos campos disciplinarios diferentes que se acercan; después se empiezan a develar sus nexos e interacciones y se lo redefine como un campo educativo con su propia especificidad.

La visión hasta aquí esquematizada dependió no solamente de desarrollos internos a la institución desde la que me posicioné para mirar la historia -el IIDH-, ni a la región latinoamericana. Durante este período hubo desarrollos internacionales muy importantes que también operaron como motores intelectuales y políticos de transformación para la EDH. Los más relevantes entre ellos fueron las conferencias de derechos humanos de Viena y de Montreal (1993) y la declaración por la Asamblea General de Naciones Unidas de la *Década de la EDH* (1995-2004). Estos eventos produjeron decisivas discusiones y documentos de carácter teórico-aplicado que enriquecieron la visión pedagógica de la EDH y le dieron un fuerte espaldarazo mundial.¹⁴ Si bien los países latinoamericanos tuvieron plena participación en todos ellos (Costa Rica está incluso entre los proponentes de la *Década*), en la práctica, su beneficiosa influencia tardará en hacerse sentir. Sus resoluciones y recomendaciones apenas empezarán a ser consideradas y tenidas en cuenta con el cambio de siglo.

Simultáneamente, hay que considerar el efecto de la sanción de nuevos instrumentos de derechos humanos que contemplaron explícitamente acciones educativas y sus respectivos mecanismos de monitoreo, promovidos y vigilados por poderosos movimientos civiles, como fue el caso de la *Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer o “Protocolo de Belén do Pará”* (1994), el *Protocolo Facultativo de la Convención de Naciones Unidas para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (CEDAW) y la acción de los movimientos de mujeres para garantizar su progresiva vigencia.

¹⁴ Por ejemplo: la Declaración y Programa de Acción de Viena, aprobados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena (1993), y el Plan de Acción del Decenio para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1994) y las Directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos (1997), ambas aprobadas por la Asamblea General de Naciones Unidas.

Los esfuerzos regionales e internacionales sobre la educación en derechos humanos tuvieron impacto real en los sistemas educativos de la región, pero no fueron inmediatos ni homogéneos, por cuanto su posibilidad de fructificación dependió del estado de los procesos de democratización en cada país y de la influencia de su respectiva sociedad civil. Las disparidades entre países fueron muy marcadas durante toda la década y aun en los primeros años del nuevo siglo.¹⁵

Dije antes que esta década abrió una nueva visión de qué es y cómo se educa en derechos humanos (la educación en y para los derechos humanos) que no negó la expuesta en la sección anterior (la formación político-jurídica en derechos humanos), pero que tampoco entró en diálogo con ella. A partir de mi experiencia personal de haber comenzado a trabajar en EDH a principios de este período, hoy percibo que eran dos visiones compartimentalizadas, cada una caminando con independencia de la otra, como si fueran dos construcciones conceptuales diferentes que, además, apelarán a dos públicos que no tienen nada que ver uno con el otro: el de los especialistas en la materia -juristas, académicos, políticos y activistas-, y el de los no iniciados -niños, adolescentes, educadores, padres de familia, en fin: ciudadanos comunes.

Con todas las importantísimas contribuciones que la visión pedagógica hizo al desarrollo de la EDH en América Latina, tuvo a mi juicio una limitación: dicotomizar la comprensión de los derechos humanos. Sin proponérselo, tendió a disociar:

- La dimensión axiológica de los derechos humanos (su comprensión como valores para la especie humana) de su dimensión normativa (su positivización en el Derecho Internacional e interno de los países);
- La práctica de los derechos humanos como normas de interacción civilizada entre las personas (actitudes y conductas cotidianas respetuosas de los derechos humanos de los otros), de la defensa judicial de los derechos humanos frente a los estados que -por acción u omisión- son responsables de las violaciones (la denuncia, sanción y reparación de los derechos conculcados en situaciones concretas), y
- La formación en valores, actitudes y competencias individuales y sociales que posibilitan la realización de los derechos en la vida diaria, de la enseñanza de los conocimientos sobre legislación, instituciones y mecanismos de protección de derechos que posibilitan su exigibilidad.

La predicada integralidad e interdisciplinariedad del saber de los derechos humanos estaba lejos de ser realidad en los procesos de educación en derechos. No es para sorprendernos, porque estamos frente a un concepto muy complejo y en constante evolución, tanto en su doctrina como en su aplicación, que no es de comprensión unívoca ni de fácil enseñanza.

La década siguiente traería importantes avances en el camino hacia una visión

¹⁵ Ver los Informes Interamericanos de la EDH I (2002) a V (2006).

más integrada y multidimensional de la EDH -aunque de ninguna manera quiero sugerir que la diversidad de perspectivas de análisis, interpretaciones y polémicas vaya a desaparecer, y mucho menos que sea bueno que eso ocurriera...

6. El nuevo siglo: La doble dimensión política y pedagógica de la educación en derechos humanos

En este período se produce un acercamiento y retroalimentación mutua de las dos vertientes de la EDH que en el pasado discurrían por caminos separados, sin siquiera percatarse de ello. La experiencia me dice que el proceso de integración de las visiones político-jurídica y pedagógica (en plena marcha), está siendo fructífero para el accionar institucional en EDH y, más importante aún, para que ese accionar entre en sinergia con otros desarrollos internacionales y así impacte con más fuerza en los países de la región.

La fecha-hito que identifico en esta etapa – el año 2002 - data varias iniciativas simultáneas significativas en el IIDH. Se ofrece entonces el *XX Curso Interdisciplinario en derechos humanos*, orientado precisamente a *Educación en Derechos Humanos*. Esta edición del Curso, la primera en enfocarse en la temática especializada de la educación, representó la oportunidad de montar un “laboratorio de ideas”, un espacio inédito de pensamiento institucional sobre el tema. Así se generaron o, mejor dicho, se discutieron en colectivo y se precisaron diversas definiciones, reflexiones, posiciones y propuestas en materia de EDH (por ejemplo: la definición institucional de EDH, sus contenidos mínimos para la capacitación, su vínculo con los temas jurídicos tradicionales sobre derechos humanos y sistemas de protección, el primer ejercicio de recolección y sistematización de información sobre la situación educativa en el continente a partir de aportes de los participantes en el curso, entre otros).

En el proceso de esta vigésima edición del Curso Interdisciplinario tomó forma y concreción la idea de poner en marcha un ejercicio de monitoreo continental que diera cuenta del cumplimiento (o no) por parte de los estados de sus compromisos en materia de educación, en particular de educación en derechos. Así nació la experiencia del *Informe Interamericano de la EDH*, cuya primera entrega vio la luz pública el 10 de diciembre de 2002, en el marco de la celebración del Día de los Derechos Humanos. Desde entonces este Informe será una práctica investigativa anual, que ha ido ganando sistematicidad, rigor, difusión y proyección en la región.

Paso a revisar las principales ideas-fuerza que propiciaron desarrollos destacables en esta década aún abierta. Sus elementos medulares se perfilaron durante el proceso de evaluación y reconfiguración institucional que se inició, por iniciativa de la actual administración, en 2000. Ese proceso tuvo como participantes al equipo interno del instituto, a representantes de sus contrapartes nacionales, a numerosas personas expertas en derechos humanos del continente formadas en distintas áreas disciplinarias, y también a las agencias donantes. Es decir, éstas son ideas-fuerza que germinaron

en el rico humus del análisis crítico, el debate plural y los aportes procedentes de variadas fuentes.

La EDH debe asumirse como un compromiso de promoción activa de los derechos humanos con una doble dimensión: política y pedagógica. Como dos caras de la misma moneda, el esfuerzo por educar en derechos ha de responder tanto a la compleja realidad de los distintos escenarios sociopolíticos donde se realiza, como a las exigencias y condiciones de la labor educativa propiamente dicha, a su especificidad como trabajo pedagógico sobre un objeto de estudio también específico, complejo y multifacético.

La dimensión política supone comprender y trabajar, por ejemplo, los marcos normativos de los derechos humanos, nacionales e internacionales; los regímenes de gobierno, su posición y compromiso frente a los derechos humanos; la diversidad étnico-cultural de la población; las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, entre otros aspectos de la realidad de naturaleza jurídico-política. La dimensión pedagógica exige igual preocupación conceptual y de acción hacia, por ejemplo, el lenguaje y las metodologías apropiados a los diversos destinatarios en atención a variables de edad, sexo, etnia, lengua y cultura, espacio real y condiciones de vida; los contenidos propios del saber multidimensional de los derechos humanos; su manejo en ambientes educativos formales, no formales e informales; la inserción curricular; la evaluación, entre otros tantos aspectos concernientes a la pedagogía de los derechos humanos.

Desde la mirada política, para promover la EDH es esencial apoyarla en una plataforma filosófica, legal y de voluntad política consensuada por los estados, porque ellos son en última instancia los obligados a hacerla realidad para sus poblaciones en forma masiva y sin discriminaciones. En el hemisferio americano, los fines y principios básicos de una educación en derechos están expuestos con claridad en el *Protocolo adicional a la Convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales o Protocolo de San Salvador*, aprobado por la Asamblea General de la OEA en 1988, a renglón seguido de reconocerse el derecho a la educación ¹⁶. De modo que este instrumento de derechos humanos se convierte para el IIDH en un referente obligado y una bandera para exigir a los estados signatarios el cumplimiento de su responsabilidad en cuanto a incorporar el saber de los derechos humanos en los sistemas nacionales de educación formal ¹⁷.

El cumplimiento de este compromiso que los Estados asumieron ante la comunidad internacional y regional de sus pares puede y debe ser monitoreado y,

¹⁶ El Art.13.2 del Protocolo de San Salvador expresa que "...la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz.(...) la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades a favor del mantenimiento de la paz.

¹⁷ Ver en siguiente página.

consecuentemente, exigido. Acorde con el principio de progresividad en la realización de los DESC, se espera que los Estados produzcan avances verificables en la puesta en práctica del derecho a la educación en derechos al interior de su sistema educativo. Es posible que haya períodos de no variación o inmovilidad en los desarrollos nacionales de la EDH, pero lo que es inadmisibles es cualquier regresión en la materia. Los retrocesos deben denunciarse, así como deben exponerse las lagunas, insuficiencias y rezagos; unos y otros deben reconocerse como tareas pendientes y metas por alcanzar, para lo cual hay que proponer las acciones de política pública necesarias y verificar su cumplimiento.

Esta idea es el germen de la investigación aplicada que se materializó en el *Informe Interamericano de la EDH*, concebido como una “relatoría amistosa” ante los órganos del sistema interamericano de protección de derechos humanos, así como una contribución crítica a todos los sectores sociales y organizaciones de la región, públicas y civiles. La metodología del *Informe* plasmó una idea que había sugerido años atrás el entonces Juez de la CorteIDH Antonio Cansado Trindade y que dotó de sentido político y técnico el actual Director Ejecutivo del IIDH, Roberto Cuéllar: **adoptar un enfoque investigativo “de progresos” y construir como instrumental de medición un sistema de “indicadores de progreso” para dar cuenta de cambios verificables en el desarrollo del derecho a la educación en derechos.**

El enfoque investigativo de progresos en derechos humanos (a diferencia de los de violaciones o de situaciones) **toma períodos suficientemente prologados para valorar si se producen o no avances concretos en la realización de los derechos a partir de los estándares mínimos expresados en la normativa internacional y adoptados por los países que ratificaron esa normativa.** No sustituye al de vigilancia, denuncia y defensa frente a las violaciones, ni oculta los rezagos en el logro de las metas deseables. **Su novedad reside en el potencial que tiene para comprender las cuestiones de derechos humanos como *procesos*,** es decir, como fenómenos que cambian en el tiempo y no sólo como situaciones o estados propios de un momento determinado ¹⁸.

Desde la mirada pedagógica -complementaria e inseparable de la mirada política-, a fin de extender regionalmente la EDH hay que consolidar y profundizar

¹⁷ La formulación del **Protocolo de San Salvador** es heredada del Art. 26 de la **Declaración Universal de Derechos Humanos** y del Art. 13 del **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC)**. No representa en sí misma un avance doctrinario respecto a los anteriores documentos internacionales, pero tiene la ventaja de estar incluida en un instrumento de derechos humanos de carácter vinculante (a diferencia de la Declaración Universal, que no lo es) y propio de la región americana, firmado y/o ratificado por un total de 19 estados, entre ellos todos los latinoamericanos, excepto Honduras y Cuba. Si tomamos en cuenta que el **Pacto Internacional de DESC** también es vinculante y contamos a sus signatarios del continente, el número de estados que suscribieron el compromiso de promover la EDH aumenta considerablemente, pues quedarían incluidos Honduras, Cuba, Belice, Estados Unidos, Canadá y la mayoría de las naciones del Caribe anglófono y francófono. Sumados, los signatarios americanos de ambos instrumentos de derechos humanos alcanzan un total de 30 estados.

¹⁸ VI Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos, IIDH, 1ª Edición, 2007, Pág. 11.

su marco teórico, a la vez que diseñar estrategias de acción y construir herramientas de trabajo que puedan socializarse ampliamente entre las comunidades educativas de todos los países (que incluyen autoridades y técnicos ministeriales, docentes, administradores, alumnos, padres y madres de familia, y miembros de la comunidad).

Otras ideas-fuerza específicas nutrirán el marco teórico, las estrategias de acción y las herramientas de trabajo. Una parte de estas ideas avanzan a partir de los aportes de la visión pedagógica de la década anterior; otras son reformulaciones críticas y otras, planteamientos novedosos.

Para empezar, **la EDH no funciona en un vacío jurídico-político. Debe enmarcarse dentro del derecho a la educación, que constituye su condición de posibilidad y su contexto.** Así situada, se la puede entender como parte del “contenido del derecho a la educación”¹⁹, o bien dentro de la categoría de “calidad de la educación”²⁰, pero lo esencial es que no se la conciba en aislamiento, segregada del andamiaje normativo de los derechos humanos acordado universalmente.

La propuesta institucional de monitorear el progreso de la EDH en 19 países del continente creó una coyuntura de necesaria colaboración entre la visión jurídico-política y la pedagógica. La matriz metodológica de la investigación exigía definir **dominios de investigación** (ámbitos específicos de aplicación o protección del derecho); **variables** (factores que caracterizan o son atributo de un dominio de investigación y que pueden ser medidos); **indicadores** (datos mensurables que proveen indicios acerca del comportamiento de las variables) y **medios de verificación** (fuentes de recolección de información). Pero estas categorías debían ser aplicadas a la EDH y llenadas de contenido específico.

En este proceso **se identificaron y definieron dominios de la EDH, que sin duda constituyen las ideas-fuerza que canalizaron el esfuerzo investigativo. Ellos son: la normativa en materia educativa; el currículo escolar; los libros de texto, la formación de educadores (inicial y en servicio), la planificación educativa a nivel nacional, los espacios curriculares y los espacios extracurriculares.** Después, dentro de cada uno se definieron las variables y se construyeron los indicadores.²¹

El trabajo de diseño de matrices de medición del *Informe Interamericano de la EDH*, así como su aplicación en cada país y el posterior análisis de resultados, involucró el trabajo conjunto de personas expertas en estándares internacionales de derechos

¹⁹ Dentro del rasgo “aceptabilidad” del derecho, tal como fue planteado por la Comisión de DESC de Naciones Unidas en su Comentario General N° 13 sobre el derecho a la educación (1999) y desarrollado por la primera relatora del derecho a la educación, Katarina Tomasevsky.

²⁰ Tal como lo interpreta actualmente la UNESCO. Ver: **Educación de Calidad para Todos: Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.** UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 2007.

²¹ La matriz de investigación completa puede consultarse en el VI Informe, 1ª Edición, 2007, Sección I, Págs. 16 a 20 y Sección II, Págs. 24 a 26.

humanos, en metodología de investigación y en EDH.²² Lo que quiero enfatizar es que esta iniciativa, además de sus valiosos aportes intrínsecos, sirvió como bisagra articuladora de las dimensiones política y pedagógica de los derechos humanos en la teoría y en la práctica.

Se consideró útil construir **una definición operativa de la EDH para enmarcar su estudio y su aplicación; una definición que dé cuenta de sus fines diversos y complejos sin perder nunca de vista a la persona sujeto de derechos como centro de su quehacer y sin olvidar las condiciones apropiadas en que debe realizarse para ser eficaz.**

(...) educar en derechos humanos significa que todas las personas-independientemente de su sexo, edad, ocupación, origen nacional o étnico y condiciones económicas, sociales o culturales-tengan la posibilidad real de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita:

- *comprender sus derechos humanos y sus respectivas responsabilidades;*
- *respetar y proteger los derechos humanos de otras personas;*
- *entender la interrelación entre derechos humanos, Estado de Derecho y gobierno democrático, y*
- *Ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas coherentes con los derechos humanos y los principios democráticos.*

*La educación en derechos humanos es en sí misma un derecho, que hace parte del contenido del derecho a la educación, y es condición necesaria para el ejercicio activo de todos los derechos humanos.*²³

La interdependencia de los derechos humanos es un hecho tan irrefutable como la interdependencia de los ámbitos de la vida humana. Éstos se configuran en el cruce de varias dimensiones: una *filosófica (de las ideas)*; una *sociopolítica (de la realidad social)*; una *normativa (de las leyes)* y una *historicidad (de los procesos de pensamiento y cambio social)* que atraviesa las otras dimensiones y permite comprender los derechos humanos no como un designio de la naturaleza o una abstracción estática, sino como una conquista de los seres humanos y un proceso de construcción social.²⁴

Porque los derechos humanos son multidimensionales, la EDH no puede concebirse sino como un trabajo multidimensional, orientado hacia varios fines simultáneos y complementarios. A partir de su base axiológica, ética, se propone

²² Esta articulación se reflejó en la organización del proyecto dentro del IIDH, que involucró a las Unidades de Investigación Aplicada, coordinada por el abogado y antropólogo Diego Iturralde y a la Unidad Pedagógica, coordinada por esta autora, lingüista y educadora.

²³ Convocatoria del XX Curso Interdisciplinario de Derechos Humanos: Educación en Derechos Humanos, IIDH, Febrero 2002.

²⁴ Las ideas-fuerza aquí recogidas sobre la conceptualización, fines y contenidos de la EDH provienen de dos documentos del IIDH producidos por la Unidad Pedagógica: *La dimensión pedagógica de la educación en derechos humanos. El modelo educativo del IIDH*, documento interno, 2004, y *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*, 2006.

formar en los valores de naturaleza universal que sustentan la dignidad y derechos de la persona; desde la perspectiva crítica, a formar sujetos para el juicio crítico de sí mismos y de sus contextos de acción, inmediatos y mediatos y, a la vez, coherente con su dimensión política, transformadora, a formar en el compromiso activo por modificar los aspectos de la realidad que impiden la realización efectiva de los derechos humanos -es decir, formar para concebir cambios sociales necesarios y para hacerlos realidad.

En síntesis, **la EDH es un trabajo ético, crítico y político, situado en contextos reales y concretos, y a la vez comprometido en la construcción de los contextos deseables. Todas estas dimensiones son horizontes del trabajo educativo y perder cualquiera de ellas de vista conlleva el riesgo de perder el rumbo.**

En esta perspectiva, **hacer EDH implica desarrollar tres tipos o categorías de contenidos, igualmente importantes e interrelacionados:** (i) *información y conocimientos* sobre derechos humanos y democracia; (ii) *valores* que sustentan a los principios y la normativa de los derechos humanos y la democracia, y *actitudes* coherentes con esos valores (o “*predisposiciones*”, en la literatura de EDH en inglés), y (iii) *destrezas o capacidades* para poner en práctica con eficacia los principios de derechos humanos y democracia en la vida diaria. **Este enfoque de la EDH es holístico**, porque articula las distintas dimensiones de un objeto complejo -*los derechos humanos*-, que en realidad reflejan las dimensiones de la persona *sujeto de esos derechos*. Y es también integrador de las dos visiones previas, entre las cuales establece vínculos y retroalimentación mutua. Curiosamente, no es nuevo, ya que estaba enunciado, aunque algo esquemáticamente, en documentos internacionales como el *Plan de Acción de la Conferencia de Derechos Humanos de Viena* (1993) y la declaración del Decenio de la EDH (1994). Pero es verdad que aun las mejores ideas necesitan que “llegue su hora” para arraigarse y fructificar. En América Latina, por lo menos, esa hora llegó con el nuevo siglo, gracias a la dialéctica previa de dos visiones contrapuestas que necesitaban encontrar su síntesis.

Una idea-fuerza metodológica, que continuó inquietudes nacidas al final de la década pasada, fue la de sistematizar experiencias o “buenas prácticas” de EDH. **Después de dos décadas de trabajo en EDH se cuenta -en la institución y en la región- con una diversidad de experiencias valiosas en la materia, por lo general poco conocidas fuera de su espacio local de realización. Es necesario sistematizarlas para aprender de ellas, a la vez que compartirlas.** El interés puede ser el promover réplicas, adaptaciones, mejoras, o simplemente ofrecer ideas e inspiración para que se realicen otras a lo largo y ancho de la región. Lo importante es analizar con rigor y registrar experiencias relevantes a fin de, por un lado, extraer los aprendizajes que de ellas se derivan y construir conocimiento desde la práctica. Y por otro, facilitar que otras personas y organizaciones avancen más allá de lo ya hecho, incorporando las lecciones aprendidas, en vez de empezar de cero y reinventando prácticas. De lo con-

trario, se corre el riesgo de revivir el mito de Sísifo, repitiendo experiencias de EDH realizadas en otras latitudes, a menudo con las mismas limitaciones y dificultades. Este es un lujo que nuestra naciente disciplina no puede darse, en especial en América Latina, dada la escasez de recursos con que contamos y la necesidad de producir resultados que refuten las desconfianzas, escepticismos o resistencias de las instituciones públicas a actuar en la materia.

El término “experiencias” es bastante amplio y engloba una variedad de prácticas posibles. Entre ellas, por ejemplo, es útil sistematizar:

- Proyectos o procesos educativos complejos que sean especialmente exitosos o innovadores (como ejemplos que se llevaron a cabo en IIDH puedo citar la metodología de formación en derechos humanos dentro del programa educativo bilingüe en la zona atlántica de Nicaragua y el proceso de capacitación a abogadas litigantes para llevar adelante la defensa de casos de violaciones de derechos humanos de las mujeres ante el sistema interamericano);
- Metodologías de formación (como se hizo, por ejemplo, con el Curso Interdisciplinario).
- Abordaje educativo para destinatarios profesionales de campos específicos (por ejemplo, jueces, fuerzas armadas y de seguridad, o periodistas).
- Estrategias y técnicas de investigación (por ejemplo, el ya citado *Informe Interamericano de la EDH*, que además de ofrecer resultados de investigación, sistematiza una metodología).
- Experiencias de incidencia política (“diplomacia ciudadana”), a favor de la incorporación o profundización de la EDH en la educación formal de los países, sea a nivel escolar o especializado.

Las sistematizaciones deben tener objetivos claros, el respaldo de un marco teórico riguroso y una metodología congruente, que no deje por fuera ningún factor importante para entender los procesos llevados adelante y los aprendizajes que de ellos pueden derivarse. Se necesitan instrumentos teóricos y metodológicos de apoyo para que esta tarea se realice en forma productiva y generalizada.²⁵

Al mismo tiempo, con el cambio de siglo y una nueva gestión en el IIDH se empezó a perfilar una preocupación estratégica, que atrevo a sintetizar (bajo mi exclusiva responsabilidad) más o menos así. Se puede estar trabajando mucho y bien en EDH, en muchos lugares distintos de la región y con equipos de expertos y educadores cada vez más numerosos, pero... ¿Cuál es el impacto de ese trabajo? ¿Cuál su capacidad de multiplicación? ¿De alcanzar públicos cada vez más vastos y diversos? ¿De afianzar la EDH no sólo doctrinaria y pedagógicamente, sino como política pública que sea asumida por los estados, esto es, incorporada en el quehacer de las instituciones públicas

²⁵ Un ejemplo es la producción del texto pionero de Ligia Bolívar, *Sistematización de experiencias educativas en derechos humanos. Una guía para la acción*. IIDH, Cuadernos Pedagógicos N° 5, 2003.

correspondientes -que son muchas más de las que podrían parecer a primera vista- de modo que cambie para mejor la vida de la gente? En resumen, ¿estamos empleando las mejores estrategias y recursos para avanzar progresivamente hacia hacer realidad la educación en derechos para todos los habitantes de la región?

El método de sumatoria de actividades puntuales, altamente dependiente de circunstancias y contextos locales, es eficaz sólo en la pequeña escala, hablando numérica y geográficamente. Hay que pasar el trabajo de caso por caso, taller por taller, asesoría por asesoría a arriesgarse a plantear marcos o propuestas globales de carácter estratégico.

Hay que proyectarse a construir modelos integradores que expliquen y organicen las acciones educativas puntuales dentro de una visión holística con buenas bases teóricas conceptuales y metodológicas. Para fortalecer la construcción de la EDH como una verdadera pedagogía hay que superar la casuística.

Con conciencia de los riesgos que supone y los miedos académicos que conlleva en cuanto a producir teorías incompletas, bosquejar modelos insuficientes, pasar por algo elementos importantes -en fin, no producir la “suma teológica” de la EDH a la que aspiramos y que la EDH merece-, **se apuesta a construir modelos teóricos y de intervención.** En lo personal, sostengo que cualquier modelo, con todas sus imperfecciones, es siempre preferible a la ausencia de modelo, porque esta última nos deja librados al espontaneísmo de las acciones puntuales, al calor del momento, al entusiasmo del activismo, ninguno de ellos base suficiente para encarar procesos educativos socialmente transformadores y sostenibles.

La puesta en práctica de esta idea produjo por lo menos dos propuestas estratégicas, cuya amplitud y generalidad permite aplicarlas a contextos y situaciones muy diversas, así como adaptarlas a necesidades locales particulares. Una se refiere a la incorporación de la EDH al currículo de la educación escolar (focalizada, aunque no con exclusividad, en el grupo de edad entre 10 y 14 años); la otra, a la incorporación de la EDH en la educación superior universitaria.²⁶

A diferencia de la década anterior, el currículo explícito se vuelve objetivo estratégico de los esfuerzos por transformar la educación pública, la institución escolar y en última instancia, la vida social. Puede ocurrir así porque la realidad política de la región es otra: los derechos humanos ya están legitimados como práctica y como campo de conocimiento, y pueden entrar a la escuela por la “puerta grande” del currículo. Esa entrada, a su vez, terminará de legitimarlos como saber valioso.

²⁶ La primera está contenida en el documento *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la EDH en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*, IIDH, 2006. La segunda, en los trabajos de Rodino, Ana María (2003), *Educación superior y derechos humanos: el papel de las universidades ante los retos del siglo XXI. Visión y propuestas para la región*, en: *La educación superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe*, UNESCO, Secretaría de Relaciones Exteriores, UNAM y Universidad Iberoamericana, México, y Salvioli, Fabián (2006), *La educación en derechos humanos a nivel universitario*, IIDH y RedLEIDH, en vías de publicación.

Es urgente reinventar el currículo público y dar un golpe de timón si realmente se quiere transformar la realidad política y contener al más corto plazo el desencanto con las democracias en el hemisferio americano. (...)

Con la implantación curricular de los derechos humanos se despejarán varios prejuicios. En primer lugar, porque se podrá constatar que a corto plazo es la mejor inversión democrática; en segundo lugar, porque se podrá tener un espacio legítimo para dejar hablar al magisterio sobre la práctica de los derechos humanos, a ese contingente humano que diariamente libra batallas en situaciones difíciles y de violencia en las aulas y al que nadie le ha preguntado su parecer. Y en tercer lugar, porque será una oportunidad de hablar de la calidad de la enseñanza. (...)

El currículo en derechos humanos pretende que la niñez conozca la realidad en que se mueve y que sepa defender sus derechos con la dignidad en alto..

Roberto Cuéllar M. Presentación del V Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos, 2006.

Si se quiere incidir eficazmente en la vida social y política de los países de la región para impulsar la puesta en práctica de políticas públicas de EDH, así como impactar transformadoramente a una variedad de poblaciones destinatarias (desde los escolares hasta los universitarios, desde los académicos hasta los periodistas, desde los activistas civiles a los militares, entre tantos otros colectivos de posibles destinatarios) **hay que trabajar interdisciplinaria e intersectorialmente. Esto es, hay que empeñar esfuerzos en construir alianzas estratégicas y crear sinergias entre la multiplicidad de actores que conforman cada comunidad educativa: actores gubernamentales** (como los ministerios y sus oficiales de distinto rango y función o las procuradurías o defensorías de derechos humanos), **civiles** (como gremios, asociaciones profesionales y entidades comunitarias), **académicos** (universidades) **e internacionales**. La idea-fuerza es sumar sectores y articular acciones en pos del progreso de la EDH en todos y cada uno de los contextos nacionales. Suelo decir que se trata de poner en práctica la matemáticas de los derechos humanos: entender que en la vida social, igual que en la matemáticas, sumar conduce a multiplicar, mientras que restar lleva a dividir.

Mostrando esa idea-fuerza en marcha, cada vez se producen más acciones de EDH concertadas intersectorialmente.²⁷ Entre las numerosas posibilidades de trabajo cooperativo, el IIDH **destaca la importancia de la colaboración Estado-sociedad civil**, no para que el primero delegue obligaciones que le corresponden, ni la segunda abandone su rol contralor de la función pública, sino para que ambos articulen o complementen sus respectivas fortalezas y responsabilidades en la educación de la población.

Las sinergias intersectoriales en materia de EDH también deben producirse orgánicamente, más allá de lo circunstancial y casuístico, si aspiran a tener un impacto transformador significativo. Se toma conciencia de la importancia de que los países elaboren planes nacionales de EDH (PLANEDH) para coordinar las contribuciones de todos los sectores a un esfuerzo común y masivo, atendiendo el llamado en este sentido de la Asamblea General de Naciones Unidas al proclamar la *Década de la EDH (1995-2004)* y reiterado en el *Programa Global de la EDH (2005-09)*. Pese al tiempo transcurrido desde la primera recomendación, poco se había avanzado en América Latina en la materia. A la fecha hay indicios de que más países entienden el valor de esta idea y están avanzando hacia concretarla.²⁸

Si una preocupación recurrente en esta etapa del desarrollo de la EDH en América Latina ha sido el extenderla a poblaciones numerosas y variadas, es inevitable que surja la idea de **emplear las nuevas tecnologías como soportes mediáticos del mensaje y de las acciones de EDH**. El desarrollo informático ofrece cada vez más opciones de conexión y comunicación, que las organizaciones nacionales, regionales e internacionales van explotando en forma paulatina durante la década según sus posibilidades de conectividad, equipamiento y recursos internos: sitios en internet; catálogos, directorios, publicaciones y campañas en línea; listas de discusión electrónica; aulas y bibliotecas virtuales; cursos a distancia, de autoformación o con instructor; videos en U-Tube; chats temáticos; blogs de eventos y redes especializadas, entre otras. Este movimiento tiene un largo camino de crecimiento por delante, cuantitativo y cualitativo, en la medida en que se multiplican a diario las posibilidades de la tecnología, el

²⁷ Valgan dos ejemplos. El primero se inició con el siglo: el **Sistema Interuniversitario de Especialización en Derechos Humanos**, que empieza a planificarse en 2000 entre el IIDH y AUSJAL, la red de universidades jesuitas de América Latina, a la que más tarde se suma la Universidad de York, Canadá, y otras universidades públicas y privadas del continente. Este programa a la fecha lleva 7 años consecutivos de ofrecer diplomados con una metodología que combina las modalidades presencial y a distancia. El segundo y más reciente ejemplo es el **I Curso Interamericano de EDH** realizado en San Salvador en junio 2008, que contó entre sus auspiciadores al Ministerio de Educación de El Salvador, el IIDH y la OREALC/UNESCO, y entre sus participantes a técnicos de los ministerios de educación, docentes de las facultades universitarias de educación y funcionarios de capacitación de las Defensorías de los Habitantes de la región.

²⁸ El único país de América Latina que lo completó siguiendo los pasos y con las características recomendadas por Naciones Unidas fue Brasil en 2006. Otros que han avanzado y se encuentran en distintas etapas de la elaboración, o cuentan con planes similares son Colombia, Ecuador, El Salvador, México y República Dominicana (**IV Informe Interamericano de la EDH**, IIDH, 2005). Recientemente se comenzó el proceso en Uruguay, y por otra parte hay una iniciativa de Mercosur de que los países que lo integran elaboren planes nacionales de derechos humanos con un capítulo sobre EDH.

acceso a ella de la población del continente y la alfabetización digital.

En materia de personas expertas, el número crece y se diversifica en cuanto a campos de especialidad y enfoques. Ya no son puramente juristas, ni sólo de otras disciplinas: hay de unos y de otros, y también un buen número con formación disciplinaria múltiple. Su trabajo para el IIDH evidencia un acercamiento y confluencia de distintos campos del conocimiento: los abogados se acercan a las preocupaciones, las categorías y el discurso de la Filosofía, la Antropología y la Pedagogía, mientras los educadores, filósofos y antropólogos se preocupan por conocer y manejar el instrumental legal y el lenguaje jurídico.

Al intentar construir un cuadro similar a los anteriores con la referencia de los y las expertas que han entrado con fuerza a trabajar en EDH en este siglo, me doy cuenta que es muy difícil asignarles temas específicos de preocupación, ni siquiera temas predominantes. Por lo general muestran una gran versatilidad y abordan una variedad de problemáticas y facetas de la EDH conjugando las visiones jurídico-política y la pedagógica. Han escrito con ambos énfasis, de modo que ya no cuenta tanto cuál fue la formación profesional inicial, sino su desarrollo y experiencia “en servicio” de la EDH”, la cual es interdisciplinaria. Y así es su aporte.

Personas expertas	País
Ligia Bolívar	Venezuela
Gilda Pacheco	Costa Rica
Vernor Muñoz	Costa Rica
Fabián Salvioli	Argentina
Mariella Saettone	Uruguay
Guadalupe Morfín	México
Daniel Ponce	México
Randall Brenes	Costa Rica
Diego Iturralde	Ecuador
Soledad Muñoz	España/Argentina
María Elena Martínez	Uruguay
Line Bareiro	Paraguay
Juan Carlos Tedesco	Argentina
Susana Villarán	Perú
Víctor Rodríguez	Costa Rica
Mariclaire Acosta	México
Ricardo Hevia	Chile
Francisco Scarfó	Argentina

Es muy visible, además, que los educadores que comenzaron su trabajo con el IIDH en décadas anteriores revelan una ampliación notable de perspectiva. Las y los abogados de los años ochenta incorporaron a su visión jurídica las inquietudes, el discurso y las metodologías pedagógicas -de lo que cito como ejemplo a las propias autoridades del instituto, como Sonia Picado, Roberto Cuéllar y Joseph Thompson-, así como las y los pedagogos de los noventa estudiaron los contenidos legales y la perspectiva política de los derechos humanos -lo que ejemplifico conmigo misma.

Si debo sintetizar de alguna manera las tendencias en marcha en esta etapa, diría que son de integración y diversificación a la vez: **la integración de visiones antes separadas y la diversificación de la mirada hacia colectivos humanos y problemas de derechos antes subsumidos en una consideración de conjunto que los invisibilizaba.**

La metodología y los recursos didácticos de la EDH se van particularizando según los destinatarios: por su edad (infantes, adolescentes, adultos); por su nivel educativo (escuela, colegio, universidad, posgrado); por su ámbito de trabajo (gubernamental o de la sociedad civil) y atendiendo a lo que cada uno de ellos puede hacer desde su función por la vigencia efectiva de los derechos humanos (distintos tipo de servidores públicos -jueces, fuerzas de seguridad, funcionarios de salud, educación, trabajo-; comunicadores sociales; académicos, etc. En relación con los destinatarios, **hay creciente preocupación por reconocer y abordar educativamente los desafíos de trabajar con poblaciones en situación de vulnerabilidad o riesgo** (mujeres y niños en situación de violencia intrafamiliar o escolar, pueblos indígenas, poblaciones afrodescendientes, migrantes, personas con capacidades especiales, personas GLTB, enfermos con HIV/SIDA, y sus múltiples combinaciones).

Que el desarrollo trae la diversificación de enfoques ya lo había experimentado la visión jurídica en la década pasada, cuando la doctrina tuvo que abordar la dialéctica igualdad/diferencia entre las personas y universalidad/particularidad de los derechos. Ahora estamos empezando a entender que éstos no son solamente desafíos temáticos, sino también y en no poca medida, de métodos, técnicas y recursos para llegar a distintas poblaciones, con sus particulares intereses y preocupaciones, así como con particulares necesidades de empoderamiento y posibilidades de incidencia para transformar su situación y su entorno.

En términos de estrategias institucionales, hubo un desplazamiento desde la sumatoria de actividades particulares de EDH hacia la construcción de modelos o propuestas integrales de acción. Institucionalmente, se pasa desde realizar muchas experiencias particulares para divulgarlas después en eventos o publicaciones, hacia (i) sistematizar los casos relevantes que generaron mayores aprendizajes para la organización; (ii) construir modelos (de investigación y de intervención educativa) potencialmente transferibles; (iii) diseñar estrategias de incidencia en la legislación, las políticas públicas y las instituciones; (iv) concertar alianzas interinstitucionales e

intersectoriales para trabajar en conjunto y (v) planificar a nivel de país. Ninguno de estos fenómenos es masivo ni está consolidado, pero a mi juicio ya vislumbran como tendencias de avance.

Finalmente, encuentro en la actual década una **preocupación que va en aumento por la sostenibilidad , la evaluación y el impacto del trabajo de EDH**. Preocupación por lograr que los estados asuman sus compromisos internacionales y regionales en materia de EDH, pero que los demás actores sociales también lo hagan, cada uno en su ámbito de acción y según su función: las ONG, en su rol de actor educativo a nivel no formal, pero también de contralor; las universidades, en la formación de profesionales que les toca, especialmente en la formación de maestros; los organismos internacionales, en su capacidad de brindar aporte especializado y apoyo económico. Y porque todos estos actores evalúen los resultados e impacto de su accionar en este campo.

La evaluación y la estimación de impacto de la EDH son novísimos ámbitos de discusión y debate académico, pero en este terreno las buenas prácticas son escasas (o poco difundidas) y los modelos integradores todavía inexistentes. Creo que éstas son ideas-fuerza que empujarán muchos desarrollos en los años por venir.

Termino reconociendo que la presente ha sido una lectura sin duda incompleta, y también inconclusa. Lo primero es atribuible sólo a mí y a mis limitaciones para ofrecer el registro panorámico y polifónico que merece tanta riqueza de pensamientos y prácticas en la región. Lo segundo, al gran dinamismo de nuestro campo -los derechos humanos y la educación en y para ellos- que dichosamente tiene mucho por delante para seguir pensando y haciendo.

El largo camino de la educación en derechos humanos en España

José Tuvilla Rayo ¹

A modo de introducción

Como comprobará el lector, la educación en derechos humanos en España surge y se desarrolla en un contexto singular no desvinculado del movimiento por la paz tanto en el ámbito interno -instauración de la democracia a través de una transición política marcada por la superación de las diferencias que motivaron la guerra civil- como en el ámbito internacional, caracterizado por un contexto de salida al período de la “guerra fría” que tenía a Europa situada en el teatro de operaciones de una posible “guerra nuclear”. Estas dos situaciones harán florecer un movimiento de educadores por la paz, preocupado por la educación en derechos humanos, como un componente imprescindible de la misma. De esta forma los contenidos, formas y métodos pedagógicos derivados de los conceptos de paz y de derechos humanos, en el caso español, están estrechamente unidos, puesto que las cuestiones que impiden la paz tienen su materialización en los derechos humanos. Es necesario, por tanto, que se comprenda bien esta relación, base de las ideas-fuerza que trataremos de señalar a lo largo del texto.

No cabe duda que una idea-fuerza de la educación en derechos humanos en España se encuentra inexorablemente unida a todo el movimiento político, sindical y social que luchó contra la dictadura. Sin embargo, a pesar de los grandes esfuerzos realizados, la cuestión de esta educación, decisiva en cualquier régimen que quiera consolidarse como democrático, adquiere en España un relieve especial: por un lado, fue durante mucho tiempo incapaz de librarse de los efectos del largo proceso de socialización llevado a cabo por el régimen franquista y, por otro, estuvo sujeto a las peculiaridades propias del carácter pactado y pacífico de la transición política ². Situación que justifica el recelo inicial del profesorado ante cualquier propuesta de

¹ José Tuvilla Rayo, inspector de Educación, es miembro de la Asociación Mundial por la Escuela Instrumento de Paz, cofundador de la Asociación Española de Investigadores para la Paz y autor de una decena de obras sobre educación para la paz y los derechos humanos. Ha sido coordinador regional (2001-2005) del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia. Recibió la Medalla de Oro al Premio en la Educación, concedido por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, por su contribución a la educación en derechos humanos en Andalucía.

² El Art. 27 de la Constitución relativa al derecho a la educación, reconocerá algunos principios de la Constitución republicana de 1931 como la enseñanza obligatoria y gratuita o la libertad de enseñanza. Sin embargo, en las leyes educativas si bien hay una clara referencia a los derechos y libertades fundamentales inspirados en la Constitución de 1978, no hay una explícita referencia ni a los derechos humanos ni al pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, ya que encierran alguna contradicción con precedentes acuerdos a nivel político-social, como la escuela única y laica.

educación moral, cívica o en valores; así como que hayan debido transcurrir casi treinta años de democracia para introducir en el currículo la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos ³.

Durante los años finales de la dictadura franquista (1939-1975), un sector de la sociedad civil española se preocupó, aunque tímidamente, por encontrar cada vez mayores espacios a favor de una educación que superase la formación moral y política del régimen. Dicha formación, instaurada después de la guerra civil, se caracterizó por apoyar ideológicamente en el ámbito escolar una determinada utilización de la religión católica -el nacionalcatolicismo-, que se concretaba en el currículum escolar en la clase de religión como materia obligatoria para todo el alumnado, y con unos contenidos dictados por la jerarquía eclesial, proclive a defender el régimen político imperante. Paralelamente, también, la Formación del Espíritu Nacional, una propuesta de educación cívico-política, con notable presencia en el currículo, trató desde el aparato educativo del estado legitimar la dictadura ⁴. Durante mucho tiempo, ambas propuestas monopolizaron la educación en valores. En consecuencia, los sectores educativos más renovadores centraron su preocupación explícita e implícita por una educación cívica, en oposición a las formas y contenidos educativos que mantenía el régimen, reivindicando la democratización de la educación (Puig Rovira, 1995).

Si bien es cierto que recién instaurada la monarquía se introducen tímidas modificaciones ⁵ en los objetivos, contenidos y métodos de la formación política y social, no fue hasta la entrada en vigor de la Constitución española de 1978, treinta años más tarde de la proclamación de la Declaración Universal de Derechos Humanos por Naciones Unidas, que los derechos humanos alcanzaron su reconocimiento legal, abriéndose una puerta para su enseñanza a través de las leyes educativas de la democracia.

³ La cuestión de la educación en derechos humanos constituye aún una asignatura pendiente del sistema educativo español, no exenta de polémica social, en los momentos de su implantación, entre los que defienden la laicidad del Estado y los que abogan por el derecho de las familias a elegir libremente los valores de la educación de sus hijos/as. Esta asignatura ha encontrado una fuerte oposición de la Conferencia Episcopal española y del Partido Popular, que junto a otros sectores conservadores de la sociedad han instado a la objeción ciudadana. Sin embargo, esta polémica ha sido resuelta por el Tribunal Supremo, con fecha de 11 de febrero de 2009, que ha dictado sentencia a favor de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, desestimando la existencia de un derecho a la objeción de conciencia.

⁴ La renovación de la Iglesia Católica en el Concilio Vaticano II propició un distanciamiento con el régimen español de una parte de la jerarquía eclesial. No se puede olvidar el apoyo recibido por un sector de la Iglesia Católica española a las iniciativas de la oposición ni tampoco las innumerables acciones individuales y colectivas de algunos de sus miembros a favor de la democracia.

⁵ Nos referimos a la Orden Ministerial de 29 de noviembre de 1976 por la que se establecen nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del Área Social en la segunda etapa de la Educación General Básica. Dicha Orden introduce con carácter experimental para el curso escolar 1976-77, los contenidos de formación cívico-social, entre los que se incluyen el conocimiento de los derechos humanos como base de la democracia, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración de los Derechos de los Niños, la Carta de Naciones Unidas y los Pactos Internacionales de Derechos Humanos. Así, por ejemplo, en el octavo curso los contenidos abordados tienen relación con la paz, el pluralismo religioso, las personas que se han destacado por su trabajo humanitario, la valoración del medio ambiente, el papel de los organismos internacionales o las jornadas de promoción de la convivencia como el "Día Escolar de la No Violencia y la Paz". Esta Orden llegará acompañada de materiales didácticos tales como "Educación para la Convivencia. Selección de textos orientativos del Área Social" o de la publicación de algunos monográficos que la revista "Vida Escolar" dedicará para abordar dichos contenidos.

En la década de los ochenta del siglo XX comenzarán a percibirse algunos cambios, aunque lentos, del profesorado, de algunas administraciones ⁶ y del movimiento asociativo en relación a una formación basada en los valores de la democracia, la paz, el desarrollo, el medio ambiente y la igualdad entre hombres y mujeres. Dichos cambios habían sido iniciados a finales de la década anterior gracias al entramado de diferentes factores y agentes sociales, aglutinados alrededor de los movimientos ecopacifistas y, posteriormente, por la investigación para la paz, propiciando un serio interés por los componentes de la educación para la paz: educación cívica, educación para la convivencia, educación en derechos humanos, educación para la comprensión internacional, educación para el desarrollo, educación intercultural... Cambios que, por otro lado, rescatarán del olvido los avances que en materia de educación habían sido introducidos en España a principios del siglo XX.

Este artículo pretende recobrar la memoria pedagógica de ese inconcluso camino, desde los orígenes de la educación para la paz hasta nuestros días. Y hacerlo tanto desde la experiencia vivida como del reconocimiento de las iniciativas individuales, colectivas y legales que han permitido orientar y definir una serie de ideas-fuerza o referentes que nos permiten comprender el estado actual de la educación en derechos humanos en España. Sin duda que, en este viaje, quedarán algunas experiencias sin citar, que habrá de ser recobradas por aquellos otros y otras que directa o indirectamente comprendieron y comprenden el valor de las mismas. El lector deberá perdonar este olvido y completar este incipiente estudio. Para ello, mi más sincera invitación a escribir la historia de la educación en derechos humanos como una línea de investigación poco orillada y, sin embargo, tan importante para las generaciones futuras. Quien así lo decida, encontrará en este artículo algunos apuntes iniciales; en algunos casos, pequeños puntos, tenuemente marcados, de una narración construida colectivamente.

Los antecedentes de la educación para la paz y los derechos humanos (Primera idea-fuerza)

La educación para la paz y los derechos humanos en España está marcada, en sus orígenes, por dos referentes -las aportaciones de la Escuela Nueva y la corriente de la No Violencia- sin los cuales es imposible comprender su eclosión a principio de los años ochenta. Antecedentes que constituyen los cimientos sobre los que se construyen las primeras aportaciones pedagógicas en materia de educación para la paz y los derechos humanos y que se configurarán como reconocidas ideas-fuerza de las prácticas educativas y de los principios normativos posteriores.

⁶ España es un país donde existen Comunidades Autónomas, circunstancia que debe tenerse en cuenta para comprender el desarrollo desigual de la educación en derechos humanos. No es objeto de este artículo presentar una evolución detallada de esta educación en cada una de las regiones, pero es un elemento a tener en cuenta para estudios posteriores.

Recordemos que los educadores del movimiento de Escuela Nueva, iniciado a finales del siglo XIX, asumieron un doble objetivo reformador: responder a la problemática escolar y su forma de abordarla; y encontrar las bases para construir una nueva cultura y una ciencia de paz, como expresara Montessori, para conformar un radical cambio de la escuela y de la sociedad. Para muchos pensadores las causas de aquel sangrante conflicto, que fue la Primera Guerra Mundial, habían sido el resultado de las ideas inculcadas en los jóvenes de cada país durante décadas. La escuela como reflejo de la sociedad y sensible a los problemas que en ésta se plantean tenía que ser -aspiraban los pedagogos de la educación nueva- un medio eficaz que asegurase una comprensión mutua fraternal que solucionara de manera pacífica las diferencias entre las naciones. Siguiendo a estos pensadores, pronto se configurará un modelo de educación que aspira a asegurar la paz a través tanto del desarrollo de la infancia como de la sociedad misma. Dewey expondrá en su obra *Democracia y Educación* que la nueva educación deberá poner su énfasis antes que nada “*en lo que une a la gente, en empresas y resultados cooperativos..., en la disposición operativa de la mente*”, más que en enseñar los horrores de la guerra y evitar todo aquello que estimule la desconfianza y animosidad internacional. Por su parte, María Montessori en *La paz y la educación*, publicada en 1932 por la Oficina Internacional de Educación, llamará la atención sobre dos exigencias, que marcan precisamente la singularidad de la actual educación internacional, como fueron la necesidad de crear una ciencia específica de la paz y una educación nueva, sostenidas ambas por una nueva concepción de paz: “*es de la paz que depende la vida misma de los pueblos y, tal vez, el progreso o la extinción de toda nuestra civilización*” (Tuvilla, 2004).

A la Institución Libre de Enseñanza ⁷ se debe la introducción en España de las más avanzadas teorías pedagógicas, entre las que destacan las ideas y experiencias de representantes de la Escuela Nueva como Decroly, Dewey, Montessori y León Tolstói. Esta introducción se realizó bien a través de la publicación en el Boletín de la institución de artículos de estos educadores, a través de la visita de pensionados a las escuelas y centros donde se desarrollaban los métodos y buenas prácticas por medio de la Junta para la Ampliación de Estudios ⁸ (JAE) o a través de la traducción de las

⁷ La Institución, fundada por Giner de los Ríos en 1876, llevó a cabo una importante tarea de renovación cultural y pedagógica sin precedentes en los siglos XIX y XX en España. En sus estatutos se declaraba ajena a todo interés religioso, ideología o partido político, proclamando el derecho a la libertad de cátedra, la inviolabilidad de la ciencia y el respeto a la conciencia individual. A esta Institución se debe el programa educativo de la II República española.

⁸ La Junta, creada por decreto en 1907 y heredera de la Institución Libre de Enseñanza, fue el organismo que mayor impulso dio al desarrollo y difusión de la ciencia y cultura españolas a través de un programa muy activo de intercambio de profesores y alumnos y el establecimiento de becas para estudiar en el extranjero (pensionados), en un intento exitoso de salir del pesimismo decimonónico y abrirse al extranjero estableciendo un diálogo abierto con los países más modernos de Europa como el único medio de avance y progreso. Para saber más: <http://www.ucm.es/info/hcontemp/madrid/ciencia.htm>

principales obras de estos pedagogos. En todos los casos, pronto serán conocidas, por los maestros y maestras de la época, las ideas y experiencias de la Escuela Nueva, surgiendo así lo que ha venido en llamarse la primera ola (Jares, 1991) de la educación para la paz española.

Las experiencias de Decroly, nucleada en los “centros de interés”, fueron conocidas por los maestros y maestras pensionados por la JAE y tuvieron, a partir de 1921, una gran repercusión en las escuelas españolas (Pozo Andrés, 2007). Por otro lado, hay que señalar que desde 1915 en adelante, gracias al trabajo de Domingo Barnés y Lorenzo Luzuriaga ⁹, vinculados a la Institución Libre de Enseñanza (ILE), los artículos y libros de Dewey comenzaron a ser traducidos más o menos sistemáticamente al español. Para los miembros de la ILE, las ideas democratizadoras de la escuela que proponía Dewey coincidían plenamente con las de este movimiento renovador, ya que como este pedagogo norteamericano muchos intelectuales españoles estaban interesados en la reforma de la sociedad por medio de una profunda transformación de las escuelas (Nubeola y Sierra, 2001). Por último señalar la vinculación de María Montessori con la escuela española que ya en 1917, gracias a la invitación del gobierno español, inauguró un instituto de investigación, estableciéndose en Barcelona ¹⁰ al ser expulsada de Italia en 1933 al acusar públicamente de utilizar la escuela para formar a los jóvenes “según sus moldes brutales”, al régimen de Mussolini.

No cabe duda la influencia de la Escuela Nueva en el movimiento renovador de la enseñanza tanto en su papel democratizador como en la consideración de la misma como instrumento y vehículo para que los jóvenes aprendan los valores de la paz, la justicia y la solidaridad. Recordemos que esta influencia conllevó la introducción de leyes y de nuevos métodos, asegurando así una línea pedagógica caracterizada por una concepción de la educación con predominio de una concepción negativa de la paz, la sicologización del problema de la guerra, el utopismo pedagógico, la educación para la paz como sinónimo de la educación para la comprensión internacional, su caracterización como dimensión educativa que debe impregnar todas las materias escolares y la confianza en la capacidad transformadora del ser humano. Estas ideas-fuerza originales tendrán su reflejo en la obra de importantes pedagogos españoles de la época como Pere Rosselló ¹¹, Rafael Altamira ¹², Lorenzo Luzuriaga ¹³, Domingo Barnés ¹⁴ y

⁹ El impacto de las ideas de Dewey sobre quiénes estaban promoviendo la reforma educativa en los años de la República en España entre 1931 y 1936 ha sido claramente reconocido. De hecho, los dos principales traductores de Dewey, Barnés y Luzuriaga, ocuparon puestos políticos y a través de sus actividades pusieron en práctica en la legislación española sobre la educación pública algunas de las ideas de Dewey.

¹⁰ María Montessori realiza un viaje a Barcelona, siendo rescatada por un crucero británico en 1936, durante la Guerra Civil Española.

¹¹ Pedro Rosselló, pedagogo catalán, fue director adjunto del Bureau International d'Éducation (Ginebra). Entre sus contribuciones destacan las realizadas a la educación comparada con obras tales como **Teoría de las corrientes educativas** y las aportaciones a la educación para la paz, escribiendo **La escuela, la paz y la Sociedad de Naciones**.

¹² Rafael Altamira (1866-1951), pedagogo valenciano en la línea de la Institución Libre de Enseñanza, fue director general de Enseñanza Primaria en España. Entre sus obras destacan: **Ideario pedagógico**, **Giner educador**, **La educación del obrero**, y **Problemas urgentes de la enseñanza primaria**. Es considerado uno de los precursores españoles de la educación para la paz, encontrándose en su obra la preocupación

Rodolfo Llopis ¹⁵, entre otros.

Para cerrar esta primera aproximación a los orígenes de la educación para la paz, especial reconocimiento merece la influencia de la obra de Freinet en el movimiento español de renovación pedagógica al otorgar una nueva concepción a la educación, cuya finalidad consistirá en formar futuros ciudadanos y poner especial énfasis en dos “invariantes pedagógicas”: la democracia del mañana se prepara con la democracia en la escuela y solamente puede educarse dentro de un clima de respeto y dignidad. Invariantes que, junto con su método pedagógico y su lucha por la libertad y la paz, alcanzaron un importante peso en los enseñantes españoles. Recordemos que en 1932 se publica su libro *La imprenta en la escuela*, primer documento importante en lengua española sobre esta técnica de enseñanza que tan extraordinario eco despertó por toda la geografía hispánica. Pronto, durante la República, se crearán diversas cooperativas de enseñanza laica y se celebrarán diversos congresos, con la presencia del propio Freinet en algunos de ellos. La incesante actividad del movimiento freinetiano español, interrumpido con la guerra civil, se reanudará en la dictadura a partir de 1965, celebrándose encuentros y jornadas por todo el territorio nacional, pese a la clandestinidad de los grupos integrantes. A finales de la dictadura, esta corriente pedagógica estará representada por el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP, 1979), cuya aportación a la mejora de la enseñanza y a la democratización de la enseñanza, en fechas posteriores, es innegable ¹⁶.

La segunda idea fuerza llegará de manos de la acción de la no violencia, desarrollada por numerosos autores. Lanza del Vasto es considerado como uno de los pioneros de la no violencia en España, principalmente en la primera mitad del siglo XX, influyendo en el movimiento antimilitarista y de objeción de conciencia posterior ¹⁷. Discípulo de

por la educación cívica, la igualdad entre hombres y mujeres o la necesidad de un desarrollo completo e integral de los alumnos/as en la línea de conseguir una sociedad más libre, igualitaria y justa. En las obras de Altamira encontramos propósitos relativos a la comprensión internacional, la educación para los derechos humanos, la educación mundialista y multicultural, la educación para el desarme, etc. Los planteamientos pacifistas que parten y se enriquecen de sus contactos institucionalistas (ILE) se intensificarán en momentos clave como cuando desempeñó labores relativas a la paz en el Tribunal de La Haya.

¹³ Lorenzo Luzuriaga Medina (1889-1959), pedagogo castellano e inspector de Enseñanza Primaria y profesor en la Universidad de Tucumán (Argentina), fue historiador de la educación y difusor de la metodología activa y de la pedagogía social. Entre sus obras destacan: **Documentos para la historia escolar de España, El analfabetismo en España, La escuela unificada, La educación nueva, Historia de la educación pública, Pedagogía, Historia de la educación y la pedagogía, Pedagogía social y política, y Diccionario de Pedagogía.**

¹⁴ Domingo Barnés Salinas (1879-1941), pedagogo andaluz en la línea de la Institución Libre de Enseñanza, es uno de los precursores de la educación para la paz. Propuso una “carta mínima de educación internacional” y entre sus obras destacan: **Fuentes para el estudio de la Paidología, Ensayos de Pedagogía y Filosofía, El desenvolvimiento del niño, y La educación de la adolescencia.**

¹⁵ Rodolfo Llopis Ferrándiz (1895-1983), político y pedagogo valenciano, fue uno de los inspiradores de la reforma educativa laica de la segunda república española. Escribió: *La revolución en la escuela y Hacia una escuela más humana.*

¹⁶ Para saber más: <http://www.mcep.es>

¹⁷ Para comprender esta influencia remito al lector a la obra de Xavier Rius (1988): *La Objeción de conciencia, motivaciones, historia y legislación actual.* Editado por Integral, Barcelona. Se trata de una obra esencial para comprender la historia del movimiento de la objeción de conciencia española desde 1958 a 1988.

Gandhi, al que conoció personalmente en la India en 1937, de regreso a occidente se dedicará a narrar sus viajes y experiencias, fundando finalmente la Comunidad del Arca.¹⁸ La escuela que inspira la obra y el pensamiento de Lanza del Vasto está totalmente unida a la vida del Arca, de manera que forma una pequeña comunidad donde el maestro no es el único que imparte las enseñanzas, sino que es el coordinador de los esfuerzos de padres y niños. Sus características básicas son (Vidal, 1985): el trabajo manual como parte de la educación infantil; se procura que la disciplina no sea una imposición exterior, sino una autodisciplina pensada y querida por cada uno; el arte se considera una expresión personal y libre; y los juegos y juguetes bélicos son descartados.

Otro de los precursores de este movimiento fue Gonzalo Arias, al que se debe la opción por la no violencia como una de las mejores prácticas en contra de la dictadura, además de ser el introductor del pensamiento no violento a través de obras tales como *La no-violencia arma política* y *La no-violencia ¿tentación o reto?*

En el ámbito pedagógico, no podemos olvidar la aportación del inspector de educación Lorenzo Vidal, impulsor del *Día Escolar de la No Violencia y la Paz* (DENIP) que anualmente, se celebra en todos los centros educativos del mundo cada 30 de enero, aniversario de la muerte de Mahatma Gandhi, y que constituye una iniciativa pionera de Educación para la Paz en España. Esta iniciativa lanzada en Cádiz en 1964, en época de la dictadura, alrededor de un mensaje basado en tres conceptos clave (amor mejor que el egoísmo, no violencia mejor que la violencia y paz mejor que la guerra), encontró en sus primeros comienzos reticencias por los poderes políticos, pero más tarde alcanzó un importante reconocimiento nacional e internacional. Con motivo de la celebración del centenario de Gandhi, recomendado por UNESCO en 1969, se aprobaron de manera oficial las iniciativas y actividades que se venían desarrollando en las escuelas y en 1976 se reconoció por orden ministerial el DENIP como una jornada internacional de promoción de la convivencia. En ese año un equipo del DENIP elaboró el documento *Educación para la Convivencia (Segunda Etapa de la Educación General Básica)* que sirvió de base para las nuevas orientaciones pedagógicas del área social que sustituyeron, recién estrenada la democracia, al cuestionario cívico social del régimen anterior.

Las ideas recogidas sobre la Pedagogía de la Paz en las obras escritas por Lorenzo Vidal (*Fundamentación de una pedagogía de la no violencia y la paz y No-violencia y escuela*) y por su colaborador Elogio Díaz del Corral (*Historia del pensamiento pacifista y no-violento contemporáneo*), junto a la asistencia a encuentros, jornadas y congresos sobre educación para la paz y los derechos humanos del equipo del DENIP, tanto en nuestro país como en el extranjero, posibilitaron el conocimiento de esta iniciativa en numerosos países, siendo especialmente recomendada la celebración de este día, en todo el mundo, por las Escuelas Asociadas a UNESCO, así como por las

¹⁸ Fundada inicialmente en Francia, en la región de Occitania, pronto se difundirá en el levante español.

administraciones educativas de las Comunidades Autónomas españolas. Este incesante trabajo de Lorenzo Vidal fue reconocido en el ámbito internacional al concedérsele en 1981 la Mención de Honor del Premio UNESCO por la enseñanza de los derechos humanos. Es innegable la influencia de Lorenzo Vidal y de los amigos del DENIP en los movimientos de renovación pedagógica y otros colectivos ecopacifistas que impulsaron la educación para la paz a inicios de la década de los ochenta.

Como hemos señalado, tanto las aportaciones de la Escuela Moderna como los pensadores de la no-violencia son los antecedentes primigenios de la educación para la paz en España, cuya influencia estará presente en todo el movimiento a favor de los derechos humanos en la educación. Por ello, es imprescindible tenerlos presentes para comprender las iniciativas y el desarrollo de otras ideas-fuerza posteriores, de tal manera que, tanto en la teoría como en la práctica, los conceptos de paz y de derechos humanos son conceptos sinónimos, configurando un modelo y un conjunto de propuestas alrededor de lo que actualmente se denomina Educación para la Cultura de Paz.

La eclosión de nuevos movimientos sociales y de la investigación para la paz, en la década de los ochenta (segunda idea-fuerza)

Con la instauración de la democracia, una vez fallido el intento de golpe de los militares en 1981, la sociedad española vivirá, en esta década, un período de grandes transformaciones como consecuencia tanto de su propia transición política como de los efectos que se producían en el contexto de los países europeos occidentales. La amenaza de una guerra nuclear, teniendo a Europa como escenario posible, al inicio de este decenio marcado por el aumento de las tensiones de la Guerra Fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética, constituyó, sin duda, un enorme factor de cambio, elemento esencial para comprender los nuevos valores emergentes de los jóvenes españoles y de buena parte de la sociedad.

Para las poblaciones de los países occidentales, esta posibilidad, vividos los más atroces efectos de dos guerras¹⁹, había sido y era percibida como algo real de manera que la demanda de la paz constituía una prioridad política y social. Al mismo tiempo se había producido un gigantesco cambio de mentalidad en la visión de las relaciones del ser humano con el medio ambiente de manera que el antimilitarismo, el rechazo a la energía nuclear y la defensa de la paz constituían los nuevos emblemas de la sociedad civil europea.

España no es ajena a estos nuevos movimientos sociales, resultado de la confluencia de los movimientos ecologistas, pacifistas y feministas; así como de las múltiples

¹⁹ El estudio de la paz y de la guerra se convirtió en el estudio central de este período, tal como solicitaba, en 1985, Frank Blackaby, entonces director del Instituto Internacional de Investigación para la Paz de Estocolmo (SIPRI), en el prólogo a la *Guía Bibliográfica sobre Paz, guerra y defensa*, escrita por el principal investigador para la paz, el español Vicens Fisas Armengol.

iniciativas ciudadanas interesadas por la defensa de los derechos humanos, la calidad de vida, la reivindicación de nuevos espacios de libertades públicas y privadas (sexuales, raciales...), la igualdad entre hombres y mujeres, etcétera.

Si bien estos nuevos movimientos eran deudores, en parte, del movimiento estudiantil de mayo del 68 francés y de la izquierda europea, las corrientes pacifistas se sentían más heredadas de los movimientos que en todas las épocas, desde diversos presupuestos políticos y religiosos se oponían a la guerra. Para algunos grupos se intentaba recoger el legado de los pacifismos cristianos, de los movimientos no violentos de Gandhi o Luther King, o la reivindicación de los ideales desvanecidos durante la dictadura. Así surgirán, de manera muy dispersa por todo el territorio nacional, grupos de objetores de conciencia²⁰, movimientos ecologistas²¹ y grupos feministas²² que imprimirán carácter, en el terreno educativo, a los movimientos de renovación pedagógica existentes. Dos hechos marcan un hito en este nuevo movimiento social en España: la movilización con motivo del referéndum sobre la estrada del país en la OTAN (Organización del Tratado del Atlántico Norte)²³ y la campaña de desarme nuclear auspiciada por Naciones Unidas.

En este contexto surge la tercera generación de la educación para la paz y los derechos humanos en España, conformada por un entramado de personas y grupos vinculados con el colectivo ecopacifista, con los movimientos de renovación pedagógica, con ONG internacionales y con los recién creados Centros de Estudios y de Investigación para la Paz. En 1981—según el estudio realizado por Jesús Jares (1989)—los educadores por la paz españoles inician sus actividades, principalmente, en el terreno teórico, aunque también práctico²⁴, pues el gran porcentaje es profesorado no universitario²⁵, desarrollando su tarea docente en centros de educación primaria y secundaria y entregados tanto a la formación y reciclaje del profesorado (congresos²⁶, seminarios permanentes, cursos, talleres) como a su participación en diversas campañas sociales (a favor del juguete no bélico y no sexista, días internacionales, etcétera).

Por otro lado, el origen y evolución de la educación en derechos humanos no puede entenderse en España desvinculada tanto de la educación para la paz como del surgimiento de las ONG²⁷ para el desarrollo que elaboraron interesantes estudios y

²⁰ Véase la nota a pie de página número 17.

²¹ Remito a la obra de Varillas, B. y Da Cruz (1981): Para una historia del movimiento ecologista en España. Ediciones Miraguano, Madrid.

²² El feminismo recoge la herencia de las luchas de las mujeres, desde el siglo XIX, por sus derechos socioeconómicos (divorcio, educación, integración en el trabajo, etc.) y políticos (sufragio). En el caso español, las reivindicaciones feministas estaban relacionadas, fundamentalmente, con el divorcio, el aborto, el acceso al trabajo y la permanencia de modelos sexuales y familiares opresivos para la mujer.

²³ En mayo de 1981 la decisión de incorporar España a la OTAN ya había sido tomada. En abril de 1985, y acosado por las presiones externas e internas, Felipe González, Presidente del gobierno socialista fijó el mes de marzo de 1986 como fecha probable para la celebración del referéndum, aunque sin aclarar su carácter vinculante o consultivo. Los grupos de oposición al referéndum basaban sus posturas en el aumento del peligro de guerra que esto suponía, reforzando los bloques militares, aumentando el peligro de instalación de armamento nuclear en España, restringiendo su capacidad de maniobra en asuntos internacionales, especialmente en el Tercer Mundo, favoreciendo la industria armamentista en detrimento de otras más necesarias, así como incrementando los gastos militares.

materiales didácticos para sensibilizar a la población en los problemas que afectan a muchas personas en todo el mundo, especialmente de los países menos desarrollados. Siguiendo el estudio de Ortega Carpio (1994), dos momentos son cruciales para comprender dicha evolución: Una primera etapa hasta 1985 de ausencia de directrices en la etapa de la dictadura en la que, a inicios de los ochenta comienzan a extenderse las ONG internacionales; y la segunda etapa de 1985 a 1989, caracterizada por el boom de estas organizaciones. Esta última etapa coincide con promulgación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) que desarrolló este derecho, reconocido en el Artículo 27 de la Constitución, fijando como metas, entre otras, el sistema educativo español: La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; y la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. De esta forma también se acertaba normativamente en las metas propuestas por los movimientos sociales. Esta Ley Orgánica será desarrollada posteriormente con la reforma educativa implementada en 1990. El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989), en su capítulo primero, hará más evidente la relación del derecho a la educación contenida en la Constitución y en la propia LODE (Tuvilla,

²⁴ La literatura ha sido uno de estos instrumentos valiosos para promover e impulsar los valores de solidaridad, paz, no violencia, respeto y tolerancia. Los colectivos pacifistas también asumieron el reto de ofrecer aportes concretos para que la educación para la paz no quedase en el interior de la escuela en simples buenos propósitos. Importante fue la recopilación de **Literatura Infantil y Juvenil para la Paz** publicada en 1985 en el número 27 de la revista Oveja Negra del Colectivo para una Alternativa No Violenta (CAN) de Madrid. Más tarde se añadirían otras iniciativas como la publicación del catálogo Libros para la Paz realizada por el Instituto Nacional del Libro Español. La revista CLIJ, cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, en su número 34 publicó en diciembre de 1991 un monográfico especial de **Libros para la Paz**. También algunos sectores de la Iglesia Católica contribuyen en esta tarea, así la revista Laicado (Nº 64), en colaboración con la Universidad Pontificia de Comillas publicó en 1983 su **Bibliografía sobre la paz**. Posteriormente, la labor de este movimiento en la escuela se verá reforzado con el papel de las editoriales al mantener colecciones dedicadas específicamente a estos temas. 1983, en Barcelona, la editorial Lerma inició la colección "Paz y Conflictos" que más tarde continuaría la editorial Fontamara. En Madrid, la editorial Fundamentos publica a principios de los ochenta su colección "Estrategia y Paz". También en esta ciudad, en 1983, la editorial Debate crea la colección "Biblioteca verde". A ellas se unirán la editorial Tecnos y Ediciones Serbal. Interesante fue la labor de **Cuadernos de Pedagogía**, con la publicación periódica de monográficos, coordinada por representantes de SEDUPAZ. Implantada la reforma educativa (1990) son numerosas editoriales que crean colecciones específicas entre las que destacan: Editorial Popular con su colección "Papel de prueba" y "EduPaz", la editorial CCS o la colección "Aprender a ser" de la Editorial bilbaína Desclee de Brower. Por último indicar la existencia de **Bibliotecarios por la Paz**, movimiento abierto a todos los profesionales de la información que pretende facilitar al público, a través de las bibliotecas, el acceso a una información polifacética sobre paz y desarme, dándole la posibilidad de formarse una opinión sobre estos temas. En el ámbito de acción de esta asociación ocupa un espacio importante el fomento de valores de paz, solidaridad y derechos humanos a través de la lectura de obras infantiles y juveniles.

²⁵ Este profesorado de manera directa o indirecta estuvo, en su mayoría, de una forma u otra unido a una militancia política o sindical.

²⁶ Durante los ochenta se celebrarán en todo el estado español numerosos congresos, seminarios y jornadas. Destacar los encuentros estatales de las Escuelas Asociadas a la UNESCO, los congresos estatales de Educación para la Paz y la intensa labor de la Universidad Internacional de la Paz (<http://www.universitatdelapau.org/index.php>). Por su importancia, hay que señalar el Congreso de Educadores para la Paz celebrado en Vitoria (País Vasco) en 1986 en la que participaron los más importantes educadores para la paz y los derechos humanos de España: Lorenzo Vidal, Antonio Poleo, Luis Rodero, Rafael Grasa, Jesús Jares y José Tuvilla.

²⁷ Las ONG se han estructurado y federado a nivel estatal y autonómico. En la actualidad es ingente el número de ellas. Remito al lector a su sitio en Internet: <http://directorio-guia.congde.org/guidaderecursos/>

1995), al expresar: “Además del derecho a la educación como tal, el Título I de la Constitución recoge otros derechos que afectan a la educación, como la libertad de cátedra (Art.20.1c), la libertad ideológica y religiosa (Art.16), el derecho a la cultura (Art.44), los derechos de los niños, según los acuerdos internacionales (Art.39), los derechos humanos en general (Art.10.2) y los derechos de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos”.

Como hemos señalado, en los ochenta surgirán las principales asociaciones, organizaciones no gubernamentales e instituciones dedicadas a la promoción de los derechos humanos y su educación²⁸. Someramente, hacemos mención de algunas de ellas, destacadas por la excelencia de un trabajo que ha tenido y tiene en la actualidad una influencia indiscutible.

Fundado en 1983, *Educadores/as por la paz* es un colectivo de profesionales de la enseñanza de todas las etapas educativas así como de personas preocupadas por la educación, integrado desde su fundación en el Movimiento de Renovación Pedagógica (MRP) Joven escuela gallega. Su coordinador durante todo este tiempo ha sido el pedagogo Jesús Jares²⁹, uno de los principales pioneros de la educación para la paz y los derechos humanos, cuya aportación teórica y práctica ha sido muy valiosa en todo el mundo. Educadores/as por la paz ha realizado, desde los años ochenta a la actualidad, un trabajo ímprobo concretado en actividades como: La organización de las primeras jornadas de educación para la paz que se hacen en Galicia, la introducción de la celebración del DENIP (1983), la redacción y promoción del Primer Manifiesto de los Enseñantes Gallegos por la Paz y el Desarme, la publicación de los primeros monográficos sobre educación para la paz, la organización de encuentros entre enseñantes de Galicia y Portugal, la edición de boletines, la participación en campañas anti-OTAN, la organización de la campaña “*Derechos Humanos, ¡que menos!*” en conmemoración del 50º aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el diseño de programas municipales como el impulsado por la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Vigo y, entre otros, la participación en el diseño del currículo de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos del Gobierno Autónomo de Galicia.

El *Seminario Gallego de Educación para la Paz*³⁰ nació en 1985 como un seminario permanente promovido por un grupo de profesionales de los distintos niveles de la enseñanza (desde la educación infantil, incluida la universidad) sensibilizados ante la

²⁸ Muchos de estos colectivos se inspirarán en las publicaciones y recomendaciones del Consejo de Europa, entre las que destaca la Recomendación R (85) 7 sobre la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos en la escuela; así como de las publicaciones y recomendaciones de UNESCO en esta materia.

²⁹ Las aportaciones de este pedagogo han sido muy importantes, con obras como: *Educación para la paz. Su teoría y su práctica* (1999), *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas* (1999). Su muerte en septiembre de 2008 ha supuesto una pérdida irreparable para la Educación para la Paz en España.

ausencia de materiales didácticos y reflexiones teóricas sobre la educación para la paz en general o específicamente sobre los derechos humanos, la tolerancia, la solidaridad, el ecopacifismo, la solución pacífica de conflictos, la interculturalidad o la Cultura de Paz. Entre sus actividades destacan la organización de congresos mundiales, el impulso de campañas sociales y la elaboración de materiales didácticos. Entre estos últimos, hay que señalar las siguientes guías didácticas: *Sobre los derechos humanos*, *Sobre la marginación*, *Declara la paz, reclama nuestros derechos*, *Sobre la tolerancia*, *Sobre la solidaridad*, *Sobre la violencia contra la mujer*, *Sobre la libertad: educando en valores, etcétera*.

En Andalucía hay que destacar la labor de dos asociaciones: Redpaz y la Asociación Mundial por la Escuela Instrumento de Paz. Los orígenes de Redpaz se sitúan entre los años 84-87, obteniendo su legalización en 1988. En un principio surge como una iniciativa conjunta del Colectivo de Pedagogía Popular y la Universidad de la Paz y de los Pueblos en octubre de 1986. La creación de Redpaz surgió de la experiencia desarrollada por el Seminario Permanente “Educación para la Paz” a lo largo de dos años, durante los que organizó una serie de actividades dirigidas a los centros educativos andaluces, con una clara influencia en la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía a través de la labor de Luis Rodero Garduño, responsable, en 1986, del programa de educación en valores. Este colectivo realizó numerosas actividades de formación, impulsó la celebración del DENIP, destacándose también en la introducción de juegos cooperativos y de materiales de resolución de conflictos.

Por su parte, la Asociación Mundial por la Escuela Instrumento de Paz (EIP)³¹, filial de la ONG internacional con sede en Ginebra (Suiza) surge en España en el año 1980, centrandó su apoyo principalmente a través de las siguientes líneas de trabajo: la creación y permanencia del Grupo de Trabajo “Educación para la paz y los derechos humanos” (1985-2001), la promoción de las Escuelas Asociadas a la UNESCO, principalmente en la provincia de Almería, la formación permanente del profesorado en derechos humanos, educación intercultural y educación para la paz, la publicación de materiales didácticos como *Derechos Humanos: Guión Didáctico* (1987), la participación en campañas solidarias y la coordinación, junto con expertos de Latinoamérica³²,

³⁰ En los últimos años, profesionales de otros ámbitos (derecho, salud, animación sociocultural, estudiantes...) se han incorporado al Seminario Gallego de Educación para la Paz que, en la actualidad, se ha convertido en una ONG sin ánimo de lucro que forma parte de la Coordinadora Gallega de ONG's para el Desarrollo y de la Coordinadora Gallega por la Paz. Los trabajos del Seminario Gallego de Educación para la Paz en estos años fueron reconocidos pública e institucionalmente con la concesión de varios premios: de investigación en Ciencias Sociales de Bancaixa (Valencia) por un trabajo conjunto sobre la tolerancia, el premio Justicia y Sociedad en 1998, el León Felipe por la Paz en el año 2000, el Mensajero de la Paz de la UNESCO también en el 2000, y el de promoción de conductas tolerantes de la Consejería de Educación de la Junta de Galicia en el 2001. Esta organización forma parte de la Fundación para la Cultura de Paz, presidida por quien fuera director general de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, y asesora a la Consejería de Educación de Galicia en la promoción de la Cultura de Paz y en el Plan escolar a favor de una convivencia pacífica en los centros escolares. Sitio en Internet: <http://www.sgep.org>

³¹ El responsable de esta sección de EIP en España es José Tuvilla, autor de este artículo. En Internet: <http://www.telefonica.net/web2/tuvilla>

³² Nos referimos a Abraham Magendzo de Chile y a Rosa Klainer de Argentina.

de las sesiones internacionales de formación en derechos humanos y la paz (durante más de una década) organizadas, para el profesorado, representantes de ministerios de educación y ONG, por el Centro Internacional de Formación en la Enseñanza de los derechos humanos y la paz de Ginebra.

En Cataluña, con intenso activismo, tanto por su calidad como por el número de organizaciones existentes, podemos señalar: El *Seminario Permanente de Educación para la Paz del Ayuntamiento de Badalona* (inició sus actividades en 1986, destacando la publicación de *Plecs de Pau*, la elaboración de materiales didácticos sobre paz, derechos humanos, campañas sociales, etc.), *Justicia y Paz*, *Fundación por la Paz*³³ (creada en 1983 trabaja para favorecer el crecimiento de una conciencia cívica, lúcida y bien informada que presione democráticamente a favor de la paz y los derechos humanos), *Centro UNESCO de Cataluña*³⁴ (constituido en 1984 por representantes de diversas fundaciones catalanas realizó un importante papel tanto en la promoción de los ideales y actividades de Naciones Unidas como en el impulso, en los años ochenta, de la Red Española de Escuelas Asociadas a la UNESCO), *Intermon* (vinculada desde 1956 al Secretariado de Misiones y Propaganda de la Compañía de Jesús, se convierte en 1986 en una fundación independiente que trabaja para el desarrollo de los países menos avanzados, destacando en el ámbito educativo por la elaboración de materiales educativos muy interesantes, aplicados en las escuelas españolas) y la *Universidad Internacional de la Paz* (en marcha en 1984 gracias al empeño del Instituto Víctor Seix de Polemología y de personajes reconocidos como Adolfo Pérez Esquivel, Arcadi Oliveres³⁵ y Frederic Roda, inició sus cursos anuales de verano con el tema de la educación en derechos humanos). Entre las personas, vinculadas al movimiento por la paz³⁶ y los derechos

³³ Justicia i Pau (Justicia y Paz) es una entidad cristiana que actúa en Cataluña desde 1968 con la su finalidad de promover y defender los derechos humanos, la justicia, la paz, la solidaridad y el respeto al medio ambiente. Con estas finalidades, Justicia i Pau se dedica a la sensibilización e información de la ciudadanía y a la presión política sobre instituciones gubernamentales y partidos políticos, mediante actividades diversas: campañas públicas, informes, edición de publicaciones, organización de congresos, conferencias, seminarios, jornadas, intervenciones en los medios de comunicación, etc. Entre otras actividades, Justicia i Pau denuncia casos de tortura y otras violaciones de derechos humanos, desarrolla acciones para promover el incremento de la ayuda oficial al desarrollo, la abolición de la deuda externa de los países pobres y la justicia en las relaciones comerciales internacionales, para denunciar los efectos perversos del militarismo, el gasto militar y el comercio de armas y presionar a favor del desarme, para promover la banca ética, el comercio justo y el consumo responsable, para exigir medidas de lucha contra la pobreza y la marginación social, para defender los derechos de los presos y su reinserción social, etcétera.

³⁴ Gracias al Centro UNESCO de Cataluña muchas Escuelas Asociadas a la UNESCO dedicaron un intenso trabajo a favor de la enseñanza de los derechos humanos. Más tarde se crearán otros Centros UNESCO en las principales Comunidades Autónomas: Andalucía, País Vasco...

³⁵ Arcadi Oliveres, estuvo vinculado desde los años 70 a los movimientos sociales a favor de la democracia y el autogobierno de Cataluña. Pero la actividad más destacada en estos años es, sin duda, su militancia en Pax Christi. En 1981 se vinculó a Justicia y Paz, siendo nombrado presidente en 1986. En 2005 fue elegido presidente del reciente constituido Consell Català de Foment de la Pau, organismo asesor de la Generalitat de Catalunya y miembro del Comité de expertos del programa para creación del Institut Català Internacional per la Pau (ICIP). También en 2005 fue reelegido como presidente de la Federació Catalana d'ONG per la Pau y de la plataforma de entidades Finançament Ètic i Solidari (FETS), desde donde intenta que se cree o se instale en Cataluña una banca ética.

³⁶ Se recomienda la lectura del libro de Enric Prat (2006): *Moviéndose por la paz*. De Pax Christi a las movilizaciones contra la guerra. Editorial Hacer, Barcelona.

humanos, debemos destacar nombres como Vicenç Fisas³⁷ y Rafael Grasa³⁸.

En el ámbito nacional, hay que destacar el papel, entre otras organizaciones, de la sección española de Amnistía Internacional y de la Asociación Pro Derechos Humanos de España (APDHE). La sección española de Amnistía Internacional se constituyó en 1978, desarrollando desde entonces una labor incesante a favor de la promoción de los derechos humanos y de su enseñanza a través de los grupos locales y, en especial, del grupo de educación en derechos humanos. Ha realizado innumerables actividades y campañas sociales junto a diversas publicaciones como *Declaración Universal de Derechos Humanos, ilustrada por dibujantes españoles (1984)*, *Derechos Humanos: Una esperanza (1985)* o el programa actual Red de Escuelas por los Derechos Humanos, además de numerosas unidades didácticas. Por su parte la Asociación Pro Derechos Humanos de España³⁹, creada en 1976, realizó un importante papel en la defensa de los derechos humanos y la conquista de la democracia. En el ámbito educativo destaca por la constitución en 1986 del Seminario Educación para la paz (Sedupaz), formado por enseñantes⁴⁰ de distintos niveles educativos. Este seminario elaboró una serie de importantes materiales educativos con la finalidad de sensibilizar al profesorado y a la sociedad en general sobre la necesidad de educar sobre y para la paz, los derechos humanos y el desarrollo. Entre ellos destacamos: *Educar para la paz: una propuesta posible*, *Educar en y para los derechos humanos: dinámicas y actividades*, *Para chicos/chicas: Unidad didáctica sobre el sistema sexo-género*, *Armemos la paz: cultura de paz y de guerra*, *Aprende a vivir, aprende a jugar*, etc. Gracias a Sedupaz, la APDHE mereció los premios “Emilia Pardo Bazán, 1990” del Ministerio de Educación y Ciencia y “Mensajeros de la Paz” de las Naciones Unidas, en reconocimiento “a la significada contribución a favor de la paz”.

Hasta mediados de la década de los ochenta la Investigación para la Paz española

³⁷ Vicenç Fisas Armengol es uno de los más importantes investigadores para la paz, vinculado desde los ochenta al CIDOB de Barcelona, como coordinador de la Sección de Estudios sobre Paz y Conflictos, se destacará también como colaborador del Centro UNESCO de Cataluña, siendo actualmente titular de la Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de Barcelona y director de La Escuela de Cultura de Paz, creada en 1999. Internet: <http://www.pangea.org/unescopau/castellano/index.php>

³⁸ Rafael Grasa Doctor trabajó durante los años setenta en epistemología, teoría de la ciencia y lógica matemática, para dedicarse posteriormente a la ciencia política y las relaciones internacionales. Fue miembro fundador del Seminario Permanente de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos de España. Actualmente es profesor titular de Relaciones Internacionales en la Universidad Autónoma de Barcelona, donde dirigió hasta marzo de 1999 su Centro de Estudios Internacionales e Interculturales. Actualmente coordina el área de estudios sobre el desarrollo y cooperación y ayuda internacional de dicho centro y es miembro del Grupo de Estudios Centroamericanos de la Universidad (que ha editado entre otros, el libro, *Centroamérica, democracias inciertas*, Tecnos, del que es coautor).

³⁹ En su impulso por la defensa de los derechos humanos, especialmente en Ibero América, celebra dos congresos en los que participan las principales organizaciones de defensores de derechos humanos: Zaragoza (1984) y Extremadura (1988). Para saber más: <http://www.apdhe.org>

⁴⁰ Estos enseñantes, procedentes de todas las regiones del país, se destacaban por liderar grupos y colectivos de educadores para la paz y los derechos humanos. Así podemos destacar de Andalucía a José Tuvilla (EIP), Luís Rodero (Redpaz) y Antonio Poleo; de Cataluña a Beatriz Aguilera, Montserrat González, Francisco Cascón, Víctor Ríos y Rafael Grasa; de Galicia a Jesús Jares (educadores para la paz) y Calo Iglesias (Seminario gallego de educación para la paz), entre otros. Para saber más: <http://www.pangea.org/sedupaz/>

había sido una actividad poco conocida, incluso por las universidades o el propio movimiento por la paz (Tuvilla, 2002). Los centros de documentación eran escasos y su situación precaria. Importante fue la labor de investigadores como Viçens Fisas y su *Introducción al Estudio de la paz y de los conflictos* (1987) que estudia con rigor la evolución de la investigación para la paz en nuestro país. Ya en 1984 publicará *Paz, guerra y defensa: Guía bibliográfica*, obra de consulta de especial interés para conocer toda la bibliografía existente sobre temas relacionados con la cultura de paz, entre las que se incluyen las obras editadas hasta entonces relativas a la educación para la paz y los derechos humanos. A mediados de los ochenta tan sólo existían en España dos centros consolidados que se dedicaban a la triple tarea de la *peace research*: documentación, investigación e información. Éstos eran el CIDOB ⁴¹ de Barcelona y el Centro de Investigación para la Paz (CIP) ⁴² de Madrid. Otros centros dedicaban parte de su trabajo a este tipo de investigación como el Seminario de Investigación para la Paz de Zaragoza ⁴³ (1984), el Centro de Documentación por la Paz y el Desarme de Aragón (1983), el Centro de Documentación y de Investigación por la Paz de Manresa (1986), y algunos otros. En Andalucía se crearon en 1986 el Centro de Documentación e Investigación sobre la Paz de Sevilla y el Instituto de Estudios para la Paz de Córdoba.

Hacia finales de los ochenta el crecimiento de los centros de investigación para la paz fue muy importante, al que se unieron las universidades españolas impulsadas especialmente por *The Talloires Declaration of University Presidents*, fruto de la conferencia de los rectores de universidad de todo el mundo, celebrada en septiembre de 1990 en Talloires (Francia) para analizar la responsabilidad de la universidad en la Era Nuclear.

En la comunidad andaluza es notable la labor del Instituto sobre la Paz y los Conflictos ⁴⁴ de la Universidad de Granada, que inició su actividad investigadora como Seminario de Estudios en 1988. Gracias a su incesante actividad en octubre de 1996 se reunieron los centros de investigación para la paz de España, algunos vinculados a universidades (Alicante, Valladolid, Valencia y Castellón), y otros a ONGs y colectivos de educadores para la paz para constituir la Asociación Española de Investigación para la Paz (AIPAZ) ⁴⁵. Miembros fundadores de esta asociación son los principales Centros de Investigación para la Paz: CIP de Madrid, SEIPAZ de Zaragoza, Cátedra de UNESCO de la Universidad Autónoma de Barcelona, Gernika Gogoratuz ⁴⁶ del País Vasco, Universidad Europea de la Paz en su sección española, entre otros. Andalucía

⁴¹ Para saber más: <http://www.cidob.org/>

⁴² Para saber más: <http://www.fuhem.es/cip-ecosocial/Default.aspx?v=121>

⁴³ Para saber más: <http://www.seipaz.org/>

⁴⁴ Para saber más: <http://cicode-gcubo.ugres/eirene>

⁴⁵ Para saber más: <http://www.aipaz.org/>

⁴⁶ Para saber más: <http://www.gernikagogoratuz.org/>

está representada por el Instituto sobre Paz y Conflictos de la Universidad de Granada, el Instituto de Estudios Transnacionales de Córdoba y la sección española de la Asociación Mundial por la Escuela Instrumento de Paz ⁴⁷.

En la actualidad, las universidades españolas, cada vez más, cuentan con programas de estudios sobre la educación para la paz y los derechos humanos y dedican gran parte de sus esfuerzos a la investigación, evaluación de experiencias y publicación de obras de gran divulgación. Asimismo, los centros de documentación e investigación para la paz dedican parte de sus esfuerzos a la edición de estudios y a la difusión de recopilaciones bibliográficas sobre educación para la paz y los derechos humanos.

La Reforma educativa de los 90 y los temas transversales (tercera idea-fuerza)

La preocupación de las ONG, existentes y emergentes, por difundir un ingente número de publicaciones y materiales didácticos (Hegoa ⁴⁸, Cruz Roja Española ⁴⁹, Bakeaz ⁵⁰...), el papel en auge de la investigación para la paz ⁵¹, el trabajo en defensa de los derechos de los ciudadanos de los “Defensores del pueblo” de las distintas comunidades autónomas y el papel impulsor de la educación en valores, en todo el territorio nacional, a través de la reforma educativa iniciada a principios de la década de los noventa, conforman la tercera idea-fuerza de la educación en derechos humanos.

La educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar en el alumnado aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad en la que viven. Capacidades que tienen que ver no sólo con los conocimientos que aportan las diversas materias curriculares o disciplinas, sino también con ciertas cuestiones de una gran trascendencia en la época actual sobre las cuales las sociedades reclaman una atención prioritaria. La educación,

⁴⁷ Para saber más: <http://eip.webcindario.com> y <http://ciudadania.webcindario.com>

⁴⁸ Hegoa es una organización sin ánimo de lucro que desde su identidad como instituto universitario y asociación civil trabaja en la promoción del desarrollo humano. Inició sus actividades de educación para el desarrollo en 1988 y desde entonces ha elaborado importantes materiales didácticos y recursos disponibles para el profesorado, otras instituciones y ONG. Para saber más: <http://www.hegoa.ehu.es/es/educacion>

⁴⁹ Esta organización existente en España desde el siglo XIX, inicia a partir de 1985 un importante período de democratización. Su labor en materia educativa es destacable: impulsa la educación para la paz, organiza actividades de formación y elabora y distribuye material didáctico entre las escuelas como **Educación para la Paz, material didáctico** (1999). Para descargar su material sobre educación en derechos humanos: http://www.cruzrojajuventud.org/portal/page?_pageid=9412540795&_dad=portal30&_schema=PORTAL30

⁵⁰ Bakeaz (<http://www.bakeaz.org/>) es una organización no gubernamental fundada en 1992 y dedicada a la investigación. Creada por personas vinculadas a la universidad y al ámbito del pacifismo, los derechos humanos y el medio ambiente, intenta proporcionar criterios para la reflexión y la acción cívica sobre cuestiones relativas a la militarización de las relaciones internacionales, las políticas de seguridad, la producción y el comercio de armas, la relación teórica entre economía y ecología, las políticas hidrológicas y de gestión del agua, los procesos de Agenda 21 Local, las políticas de cooperación o la educación para la paz y los derechos humanos. Entre sus publicaciones destacan los **Cuadernos de educación para la paz** y el proyecto **Escuela de Paz** (<http://www.escueladepaz.org/>)

⁵¹ Para comprender la situación de la Investigación para la Paz en España, remito al lector el trabajo de Mabel González Bustelo (2003): *Investigación para la Paz en tiempos difíciles. El caso de España*. Puede descargarse en: http://www.cipresearch.fuhem.es/pazyseguridad/docs/Investigacion_para_la_paz_en_tiempos_dificiles.pdf

por consiguiente, debe posibilitar que el alumnado llegue a entender esos -problemas cruciales- de los que se hacía eco la comunidad internacional y a elaborar un juicio crítico respecto a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores, racional y libremente asumidos. Esta reflexión es la que llevó a emprender, a principios de los noventa, en numerosos países reformas educativas ⁵² que compartían el mismo enfoque curricular y en las que el concepto de “transversalidad”, aunque con diferencias, constituía uno de sus más importantes rasgos, introduciendo nuevos contenidos curriculares, pero sobre todo reconstruyendo y reformulando los existentes desde un nuevo enfoque integrador e interdisciplinario. España no es ajena a esta tendencia, iniciando una reforma educativa que comenzará a ponerse en práctica con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada en 1990, sustituyendo así la estructura del sistema educativo vigente desde la Ley de Educación de 1970.

Una de las opciones más innovadoras de la reforma educativa española radicó en pronunciarse por una formación integral del alumnado, que contemplaba de manera armónica tanto los aspectos intelectuales como los morales y que potenciaba el desarrollo de su personalidad, sin olvidar el contexto social en el que éste vive. Deudora de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 3 de julio de 1985, la LOGSE asignará a la escuela dos funciones: a) Socializadora (“La escuela forma parte de una determinada sociedad y educa para esa determinada sociedad”); y b) Liberadora (“La educación coopera a la creación de ciudadanos que serán capaces de modificar las relaciones sociales existentes”). En la Propuesta Curricular española se entendía por contenido escolar tanto los que habitualmente se habían considerado contenidos, los de tipo conceptual, como otros que habían estado ausentes de los planes de estudio y que no por ello eran menos importantes: contenidos relativos a los procedimientos, y a normas, valores y actitudes.

La decidida orientación humanizadora de esta reforma educativa se concretó en diseños curriculares desde una triple perspectiva: en los contenidos actitudinales de cada área curricular, en algunas materias optativas y a través de los llamados ejes, materias o temas transversales: “*contenidos educativos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y educación, y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en el que ha de desarrollarse toda la educación*”, haciendo referencia a aquellos “*aspectos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad en relación con el consumo, la igualdad, la paz, el medio ambiente, la salud...*” (DCB, 1989) Bajo este concepto se agrupaban la Educación moral y cívica, la Educación para la paz, la Educación para la igualdad de oportunidades de ambos

⁵² Léase mi artículo sobre reformas educativas, transversalidad y derechos humanos en: <http://portail-eip.org/espagnol/dosieres/tuvilla5.htm>

sexos, la Educación para la salud, la Educación sexual, la Educación ambiental, la Educación del consumidor y la Educación vial.

La dimensión curricular desde una concepción humanista con la incorporación de los problemas sociales, a través de los temas transversales⁵³, supuso en la práctica la aceptación por parte del sistema educativo de una función ético-moral de la educación que complementaba la científica. En muchos casos, estos temas venían determinados por situaciones socialmente problemáticas, llegando a convertirse en ámbitos prioritarios, referidos al para qué de la educación, apostando tanto por el desarrollo integral de la persona como por una educación en valores. Por otro lado ayudaron a definir las señas de identidad de los centros educativos en función de su personal visión de la tarea educativa; requiriendo para su desarrollo una colaboración con el medio y, por consiguiente, manteniendo una estrecha relación de la escuela con el entorno. Finalmente, exigían su presencia en el conjunto del proceso educativo.

La LOGSE, actualmente vigente mientras se implanta la nueva Ley de Educación (LOE) de 2006, hizo posible el desarrollo de una infinidad de medidas destinadas tanto a la formación del profesorado como a la elaboración y difusión de materiales curriculares, tanto a nivel ministerial como de las administraciones educativas, con competencias plenas en materia educativa, de las Comunidades Autónomas⁵⁴. En 1992 el Ministerio de Educación y Ciencia editó las llamadas “Cajas Rojas” que desarrollaba el currículum y ofrecía propuestas para los temas transversales, entre los que se encontraban la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, la educación moral y cívica y la educación para la paz. De igual modo lo harán las Comunidades Autónomas, dando lugar a una profusión ingente de materiales curriculares, de propuestas didácticas y de actividades desarrolladas por los centros educativos de todo el país. Como ejemplo, señalamos los materiales editados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: *Derechos Humanos: Propuestas de educación para la paz basadas en los derechos humanos y del niño* (Tuvilla, 1990) y *Educación para la paz y los Derechos Humanos: propuesta curricular* (Tuvilla, 1995), *Aprender a vivir la Declaración Universal de los Derechos Humanos* (AI, 1998), etcétera.

⁵³ Entre las características asignadas al concepto de transversalidad cabe destacar: 1.- La mayor parte de los temas transversales abarcan contenidos de varias disciplinas y sólo pueden abordarse desde su complementariedad; 2.- Requieren estos temas que sean asumidos por el conjunto de los educadores y que estén presentes en gran parte de los contenidos escolares; 3.- Son transversales porque trascienden el estricto marco curricular y deben impregnar la totalidad de las actividades de los centros docentes; 4.- Por definición están abiertos a incorporar nuevas enseñanzas; 5.- Por su carácter dinámico, necesitan una constante revisión; 6.- Exigen la interrelación de las materias transversales entre sí; 7.- Para no perder su fuerza curricular deben ser tenidos en cuenta a lo largo de todo el proceso de planificación de la práctica educativa, desde el diseño del Proyecto Educativo de Centro hasta la concreción del trabajo cotidiano en el aula, pasando por el Proyecto de cada Etapa Educativa (Infantil, Primaria, Secundaria) y las programaciones de las distintas áreas curriculares.

⁵⁴ Remito al lector a los sitios en Internet de estas administraciones educativas autonómicas, desde donde pueden descargarse gran parte de estos materiales: <http://www.mec.es/mecd/ccaa/index.html>

Por su parte, las editoriales ⁵⁵, las ONG y los centros de formación del profesorado no serán ajenos a esta tarea, procurando una innumerable producción de materiales: *Educación en los Derechos Humanos* (Tuvilla, 1993), *La Enseñanza de los Derechos Humanos* (Sánchez Ferriz, 1995), *Guía de los Derechos Humanos* (Beltrán y Roig, 1995), *Educación en Derechos Humanos. Propuestas didácticas* (AI-España, 1995), *Cómo educar para la democracia: estrategias educativas* (Pérez Serrano, 1997), *Derechos Humanos y Educación* (García Moriyón, 1998), entre otras muchas.

En la labor de difusión de los derechos humanos y, en particular, de los derechos de los niños y niñas en los centros educativos, hay que destacar también el papel de las instituciones de defensoría del pueblo, estatal y autonómicas ⁵⁶, entre cuyas publicaciones destacamos las editadas por el Ararteko del País Vasco ⁵⁷ (*Materiales para la educación en derechos humanos y materiales basados en la Convención sobre la Infancia*), del Defensor del Menor de Andalucía ⁵⁸ (*La convención sobre los derechos de los niños/as: propuestas para educación secundaria*) y del Defensor de Navarra ⁵⁹ (*Estrategias de incorporación de valores y derechos en la educación secundaria*).

Pese a tanto esfuerzo, los temas transversales no alcanzan su papel innovador en el currículo, dominado aún por un excesivo academicismo, por su imprecisa implementación en los contenidos disciplinares y por la ausencia de responsables entre el profesorado. No obstante, las experiencias y buenas prácticas de los centros educativos están dando lugar a la creación de redes educativas con una gran proyección de futuro.

Por último, señalar que si a finales de la década de los ochenta los movimientos sociales habían alcanzado su máxima capacidad de movilización, es a partir de los noventa cuando caminan hacia su estabilización gracias, entre otras circunstancias, a las relaciones de éstos con el gobierno español y con la aprobación de la Ley del Voluntariado (1996) que reconoce que la acción voluntaria se había convertido en uno de los instrumentos básicos de actuación de la sociedad civil en el ámbito social y, como consecuencia de ello, les reconocía un papel más activo y de mayor participación en el diseño y ejecución de las políticas públicas sociales. Participación, por otro lado, reconocida a los ciudadanos y a los grupos en que éstos se integran en el Artículo 9.2 de la Constitución. Esta situación dará lugar a la aprobación de leyes de similar contenido en las distintas Comunidades Autónomas del Estado ⁶⁰ y al fortalecimiento de lo que se ha venido en llamar el Tercer Sector, constituido por un conglomerado

⁵⁵ La revista Cuadernos de Pedagogía publicará dentro de la Biblioteca Básica del Profesorado dos monografías bibliográficas sobre Temas Transversales (1997) y Educación para la paz y la resolución de conflictos (2000).

⁵⁶ Para saber más: <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=enlaces.asp>

⁵⁷ Para saber más: <http://www.ararteko.net/>

⁵⁸ El defensor del Menor de Andalucía distribuye anualmente, con motivo del Día de la Infancia, diversas guías y materiales didácticos a los centros educativos andaluces (<http://www.defensordelmenorand.es/frames/noticias/secundaria.asp>)

⁵⁹ Para saber más: <http://www.defensornavarra.com>

⁶⁰ Para saber más: <http://www.plataformavoluntariado.org/20/2010.html>

de fundaciones altruistas, instituciones no lucrativas y organizaciones no gubernamentales, defensoras de la independencia frente a las administraciones de la acción voluntaria. Contexto que ha derivado en un importante crecimiento de la sensibilidad y apoyo social a favor de los derechos humanos y la cooperación internacional, con una influencia clara en el mundo educativo.

Los nuevos escenarios educativos: desafíos y nuevas oportunidades (Cuarta idea-fuerza)

En la actualidad la situación de educación para la paz y los derechos humanos se caracteriza por la existencia de varios escenarios: la creación de redes educativas a favor de la cultura de paz y no violencia, el fenómeno de la violencia escolar y la puesta en marcha de planes educativos, el fomento de la cultura de paz a través de leyes específicas y la implementación de la asignatura Educación para la Ciudadanía y derechos humanos de la nueva Ley de Educación.

Primer escenario: Las redes educativas a favor de la cultura de paz y no violencia

Producto de las ideas-fuerza descritas, en España se conforma, a principios del siglo XXI, por todo el territorio nacional, un conjunto de redes educativas, caracterizadas por su dinamismo, la apertura de los centros educativos al entorno cercano como comunidades de aprendizaje y el desarrollo de proyectos educativos integrales. Las escuelas en red, como define Manuel Lorenzo (2006), son un conjunto de centros educativos cuya relación nace o de un proyecto pedagógico compartido al que se adhieren y se comprometen a diseñar, o de un proyecto basado esencialmente en ayuda mutua complementaria de recursos humanos y materiales para, de este modo, lograr una educación de mayor calidad en los centros integrantes. Ejemplos tipo de estos compromisos pedagógicos destacamos la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO y la Red “Escuelas: Espacio de Paz” de Andalucía.

Uno de los principales objetivos de la UNESCO ha sido, desde su creación, la de promover la paz y la cooperación internacional gracias a la educación. Las Escuelas Asociadas nacieron en 1953 precisamente para dar cumplimiento a la idea expuesta en el preámbulo del acta constitutiva de este organismo internacional que señala que puesto que las guerras nacen en la mente de las personas, es en el espíritu de las personas donde deben erigirse los baluartes de la paz. España se adhirió a las Escuelas Asociadas en 1958, sin embargo no será hasta la década de los ochenta cuando comenzará a constituirse una verdadera red, gracias a la inquietud de unos pocos educadores, pertenecientes al movimiento de renovación pedagógica, al movimiento ecopacifista o al mundo asociativo nacional e internacional. No será hasta 1988 cuando todas las Escuelas Asociadas del país tuvieron su primer encuentro nacional, reforzándose el intercambio personal y de experiencias, hasta entonces poco articulado. En la actualidad, la red está consolidada, con presencia en todas las regiones y desarrollando un

importante papel dinamizador en los centros educativos a través del desarrollo de los proyectos faro propuestos por UNESCO. El perfil de los centros educativos pertenecientes a esta red internacional a favor de la Cultura de Paz se define por los siguientes rasgos que orientan sus objetivos y acciones innovadoras (Prada Bengoa, 1985; Monclús, 1988; Martí, 1992; Fondevila, 1999; Tuvilla, 1994): 1.- Contribuyen de manera activa en la consecución de los fines y principios establecidos en el acta constitutiva de UNESCO. 2.- Desarrollan un aprendizaje verdaderamente intercultural. 3.- Vertebran sus actividades alrededor de los siguientes grandes temas: el papel del sistema de Naciones Unidas y su acción en la resolución de los problemas mundiales; la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia, la tolerancia; la protección y la conservación del entorno natural y del patrimonio mundial; la diversidad en este nuestro mundo único y uno; los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información; la resolución no violenta de los conflictos; la solidaridad hacia las víctimas de la violencia o de las catástrofes sociales y ecológicas. 4.- Emprenden y desarrollan nuevos métodos de enseñanza, así como pautas innovadoras. 5.- Desarrollan su propia forma de participación en la Red de Escuelas Asociadas a través de la realización de proyectos y actividades concretas que dan respuesta específica a necesidades educativas contextualizadas.

La Red “*Escuela: Espacio de Paz*” formada en la actualidad por 1.878 centros⁶¹ de todos los niveles educativos, nace en el marco del Plan Andaluz de Educación para Cultura de Paz y No violencia, puesto en marcha por la Consejería de Educación de Andalucía en el año 2001. Los centros pertenecientes a esta red desarrollan proyectos integrales coordinadamente con otros centros de la misma localidad o zona, implican en sus procesos participativos a toda la comunidad educativa, constituyéndose en verdadera comunidad de aprendizaje y aplican estrategias de mejora de la convivencia y de prevención a través de la resolución pacífica de los conflictos. Estos centros docentes tienen en común los siguientes rasgos (Tuvilla, 2004a, 2006): 1.- *Comparten los mismos objetivos* (se caracterizan por desarrollar proyectos integrales, con participación de los miembros de la comunidad educativa, en alguno de sus ámbitos: aprendizaje de la ciudadanía democrática; educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia; la mejora de la convivencia escolar, y la prevención a través de la puesta en práctica de los Métodos y Estrategias de Resolución pacífica de los conflictos). 2.- *Comparten un mismo modo de organizarse* a través de un Equipo de Trabajo en el que participan todos los sectores de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias), con la colaboración de otros sectores sociales y/o institucionales del entorno. En el caso donde participan más de un centro, el proyecto es único y tiene un Equipo de Trabajo Intercentros, compuesto equilibradamente por

⁶¹ Cifra que representa el 47,7% de la totalidad de los colegios e institutos de esta Comunidad Autónoma. En esta Red participan un total de 56.340 docentes, beneficiándose más de 600.000 escolares de todos los niveles educativos de una formación que les prepara para aprender a vivir juntos, resolver los conflictos de manera pacífica y actuar como ciudadanos y ciudadanas, activos y responsables.

miembros de todos los centros participantes, siendo coordinado por un coordinador general. 3.- *Participan en la Red a través de la presentación de proyectos.* Los centros docentes que deciden participar en cada convocatoria elaboran un proyecto que, como mínimo, contempla, entre otros, los siguientes aspectos: Diagnóstico de la situación del centro y su entorno; finalidades educativas; objetivos a conseguir; actividades; participación del entorno y evaluación. La duración de los proyectos aprobados por primera vez en cada convocatoria es de dos cursos escolares. 4.- *Reciben el mismo seguimiento y asistencia técnica.* Existen dos modalidades de seguimiento: Interno y Externo. El primero se realiza periódicamente por el Equipo de Trabajo a través de los procedimientos que él mismo establece. El segundo se realiza a través de los mecanismos que establece la Consejería de Educación. Asimismo, las delegaciones provinciales atienden las demandas de asesoramiento y asistencia técnica que los centros recaban para la planificación y desarrollo de los proyectos a través de los Gabinetes de Asesoramiento sobre la Convivencia y la Cultura de Paz y demás servicios educativos. 5.- *Reciben el merecido apoyo y reconocimiento:* ayuda económica, formación específica, difusión de los mejores proyectos, celebración de reuniones y jornadas periódicas, intercambios de experiencias, premios anuales, etcétera.

Señalar que existen otras redes: la *Red Extremeña de Escuelas por la Cultura de Paz, la Igualdad y la No violencia*⁶², constituida en el 2007; la *Red Canaria de Escuelas Solidarias*⁶³ y la red de centros del *Proyecto Atlántida*.⁶⁴ A nivel universitario es interesante el florecimiento de redes que persiguen, desde una perspectiva inter y transdisciplinar de los derechos humanos y de la paz, no sólo el desarrollo de programas de doctorado específicos, sino además iniciar nuevas vías de investigación, de intercambio de experiencias, de colaboración investigadora, de asesoramiento a las instituciones para la implementación de políticas y planes educativos, además de producir efectos multiplicadores y coordinación entre grupos de estudio. Un ejemplo de ello es el proyecto de *Recursos de paz en los centros de Investigación de Andalucía* y la creación de la *Red Andaluza de Investigación de la paz y los derechos humanos*⁶⁵ (*RAIPAD*) en la que participan investigadores de Granada, Sevilla, Almería, Córdoba

⁶² Esta Red fue posible gracias a la colaboración entre la Asociación de Derechos Humanos de Extremadura, el Instituto de la Mujer y la Consejería de Educación, está formada por dieciocho centros que quieren propiciar un conjunto de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, la no violencia, el respeto a los derechos humanos y el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres.

⁶³ La *Red Canaria de Escuelas Solidarias* es un instrumento educativo que la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias, a través del Programa *Educación para la Paz, la Solidaridad y los Derechos Humanos*, pone a disposición de las comunidades escolares con el fin de trabajar coordinadamente en el ámbito de la educación para la paz, la solidaridad, el desarrollo y la justicia, así como para promover el conocimiento y la difusión de los derechos humanos.

⁶⁴ Este proyecto surge en Canarias de un colectivo formado por profesorado de diferentes etapas educativas, en colaboración con la asociación estatal ADEME (Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela) que a lo largo de los últimos ocho años ha construido un innovador movimiento teórico-práctico sobre educación y cultura democráticas en contacto con centros educativos y sus contextos próximos en seis CCAA: Canarias, Murcia, Madrid, Andalucía, Extremadura y Ceuta. El proyecto está vinculado a un sindicato de enseñantes.

⁶⁵ Para saber más: <http://cicode-gcubo.ugr.es/raipad>

y Huelva. Este proyecto, impulsado y coordinado por el grupo de investigación *Paz y regulación de conflictos* del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, ha propiciado que desde diversas áreas de conocimiento (Historia, Derecho, Filología y Educación) se sumen voluntades y esfuerzos entorno a una preocupación común: los derechos humanos (Muñoz, 2005).

Segundo escenario: El fenómeno de la “violencia escolar” y la puesta en marcha de planes educativos específicos

El fenómeno de la violencia escolar, que afecta a todos los centros educativos del mundo, se convirtió en una prioridad de las políticas educativas españolas a mediados de los años noventa, dando lugar al desarrollo de diversas medidas, desde un enfoque restringido (reducción de sus consecuencias con estrategias de tolerancia cero) o bien desde perspectivas más integradoras (implicación de todos los sectores implicados con aplicación de intervenciones preventivas y de control que inhiben los factores de riesgo). Este fenómeno, que contó con experiencias piloto como la puesta en marcha en Andalucía del programa ANDAVE en 1995 y con estudios generales como el promovido por el Defensor del Pueblo de España en 1998, gracias a una mayor concientización y sensibilidad de la sociedad y de las administraciones educativas, ha propiciado un conjunto de actuaciones de carácter general, que se ha concretado en planes específicos en cada una de las Comunidades Autónomas ⁶⁶.

Aprender a vivir juntos además de constituir una finalidad esencial de la educación representa uno de los principales retos para el sistema educativo, convirtiéndose la mejora de la convivencia en un factor de calidad del mismo. La preocupación de la sociedad y la demanda de la mejora de la convivencia auspiciada por el profesorado promovieron en 2006 la puesta en marcha, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) en acuerdo con las fuerzas sociales, de un *Plan para la promoción y mejora de la convivencia escolar* ⁶⁷ que contiene diversas medidas: La creación del observatorio estatal de la convivencia escolar y de prevención de conflictos escolares; la revisión de la normativa actual y el intercambio de recursos y experiencias entre la administración nacional y las administraciones autonómicas; la articulación de programas específicos en los centros y en las zonas más afectadas, la formación del profesorado en la mejora de la convivencia y en la resolución pacífica de los conflictos; la implicación de las asociaciones de padres y madres, etc. En la actualidad, todas las Comunidades Autónomas disponen de medidas similares y los centros educativos, en el marco de la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) están obligados a elaborar y desarrollar planes de convivencia como elementos básicos de su proyecto educativo.

⁶⁶ El lector puede obtener más datos en: <http://www.convivencia.mec.es/>

⁶⁷ Para saber más: http://www.convivencia.mec.es/plan_conv/

Si bien con anterioridad a la propuesta del MEC algunas administraciones habían adoptado ya algunas medidas, hay que destacar el enfoque integrador y organizativo de Andalucía, cuya administración educativa es nuevamente pionera a principios de este siglo con la puesta en marcha del *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia*⁶⁸. Este Plan, iniciado en el año 2001, en el marco del Decenio de Naciones Unidas de promoción de la Cultura de Paz, contiene un conjunto de medidas, concretadas en el Decreto 19/2007 y en el desarrollo normativo posterior que lo desarrolla, que tanto el MEC como el resto de administraciones educativas adoptarán más tarde.

Este Plan⁶⁹ contiene un conjunto de medidas coordinadas dirigidas al conjunto de actores sociales con responsabilidad en materia educativa, se guía por unos principios generales sostenidos tanto por el ordenamiento y marco jurídico español y andaluz como por los instrumentos y recomendaciones internacionales, se desarrolla a través de diferentes y diversificados programas y en conjunto constituye un instrumento eficaz para fomentar la *calidad en igualdad* de la educación. Cuatro ideas básicas sostienen su fundamentación teórica: 1.- La educación es un importante factor de progreso, de cohesión social y de desarrollo; 2.- La educación permite humanizar la globalización aprovechando sus oportunidades y reduciendo sus efectos negativos; 3.- La educación es un importante instrumento para construir una cultura que responde al derecho humano y a la paz; 4.- La educación para la cultura de paz, desde un modelo ecológico y preventivo aumenta los factores de protección contra todo tipo de violencia y favorece la mejora de la convivencia a través de la regulación pacífica de los conflictos.

Estas ideas o líneas generales se concretan en tres principios orientadores: Promover la paz como acción colectiva e individual; Saber convivir con los conflictos y proponer soluciones creativas y pacíficas a los mismos; Detener, disminuir y prevenir las manifestaciones de la violencia. Se trata en definitiva de desarrollar y articular un programa integral de acciones que -como expresa el propio texto del Plan- aúne los esfuerzos que desde distintos ámbitos se vienen realizando, algunos de ellos incluidos

⁶⁸ Para saber más: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Culturadepaz/PlanAndaluzCulturaPazyNoviolencia/1147779791021_plan_cultura.pdf

⁶⁹ Como desarrollo de la puesta en marcha del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz hay que destacar: 1.- La creación del Área de Apoyo a la Función Tutorial del profesorado y de Asesoramiento sobre la Convivencia Escolar; 2.- La realización de tareas relacionadas con la mediación, resolución y regulación de conflictos en el ámbito escolar asignadas a los orientadores y orientadoras funcionarios y laborales que prestan sus servicios en los Equipos de Orientación Educativa; 3.- La implicación coordinada de todos los servicios educativos, especialmente de la inspección educativa.; 4.- Las actividades formativas desarrolladas por los centros del profesorado en el marco de sus planes anuales; 5.- La convocatoria de ayudas para el desarrollo de actividades relacionadas con los ámbitos del Plan destinadas a las asociaciones de padres y madres del alumnado, las asociaciones de estudiantes y asociaciones del voluntariado; 6.- La promoción de la cultura de paz en las universidades; 6.- La creación de la Red "Escuela: Espacio de Paz"; 7.- La implicación de los medios de comunicación; 8.- la elaboración de materiales curriculares específicos; 9.- La creación de un observatorio sobre la convivencia escolar; entre otras.

en otros planes de la Consejería de Educación. Seis son los objetivos que este Plan persigue: mejorar la convivencia en los centros educativos mediante el conocimiento y puesta en práctica de estrategias de negociación, regulación y solución pacífica de los conflictos; apoyar a los centros educativos en la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos educativos integrales de Educación para la Cultura de Paz; dotarles de los recursos necesarios; fomentar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa mediante el impulso de acciones educativas coordinadas; promover la colaboración institucional mediante la difusión de la Cultura de Paz como base esencial del aprendizaje de los valores democráticos y el ejercicio de una ciudadanía responsable; y, por último, promover la acción de la investigación sobre la Cultura de Paz y No Violencia. En síntesis, cuatro son los ámbitos de actuación de este Plan: El aprendizaje de una ciudadanía democrática; La educación para la paz y los derechos humanos; La mejora de convivencia escolar; La prevención de la violencia a través del aprendizaje de estrategias de mediación y resolución pacífica de los conflictos.

Es preciso, señalar también como modelo de planes autonómicos el *Plan Vasco de Educación para la Paz, y los Derechos Humanos* (2008-2011), propuesto por la Viceconsejería de Justicia en el 2007. Este Plan es relevante por las peculiaridades propias de una autonomía que vive un nivel de conflictividad social y política a consecuencia del terrorismo. Pese a las acciones realizadas a favor de la educación en derechos humanos por la administración educativa, la base social que apoya esta educación es reducida especialmente por dos razones (Fernández Sola, 2004)⁷⁰: por un lado, porque los valores y, más en concreto, los comportamientos proclives a su implantación se concretan en un área no muy amplia del sector del profesorado; por otro, porque los niveles de consistencia actitudes-valores son más bien bajos. Por ello, el Plan Vasco se hace muy imprescindible, razón que hace que tanto sus fundamentos como su desarrollo se realice desde una perspectiva que supera el ámbito educativo para proyectarse de manera integral en todo el tramado social y político, con la necesaria implicación de todos los sectores sociales, institucionales, educativos, etc. Plan que persigue, teniendo en cuenta el análisis de situación y el contexto de violencia en el que está sometida la sociedad vasca, las siguientes metas: 1.- La elaboración de un Plan Vasco de educación en la paz dirigido a la sociedad en general y al ámbito educativo en especial, con el fin de lograr una educación en valores democráticos y en la cultura de la Paz; y 2.- La creación de una comisión interdepartamental en materia de educación en la paz y los valores democráticos.

El Plan presenta cuatro líneas estratégicas básicas (sensibilización social, capacitación social, empoderamiento y coordinación) con miras a conseguir los siguientes objetivos generales: 1.- Divulgar los valores de la cultura de Paz y los Derechos Humanos en la sociedad vasca; 2.- Capacitar a la sociedad vasca en el ámbito de los

⁷⁰ Para saber más: http://pdfescueladepaz.efaber.net/publication/full_text/51/EPO2_maqueta.pdf

Derechos Humanos y la Educación para la Paz.; 3.- Fortalecer el trabajo de las instituciones y organizaciones en el ámbito de los Derechos Humanos y la Educación para la Paz; y 4.- Liderar las políticas de Educación para la Paz y los Derechos Humanos en el País Vasco.

Por último, a nivel general, hay que mencionar el *Plan Nacional de Derechos Humanos*⁷¹, adoptado por Consejo de Ministros el 12 de diciembre de 2008, cuyos objetivos generales derivan de los compromisos internacionales que emanan de los convenios en los que España forma parte y de la voluntad de integrar el contenido de los mismos a la legislación nacional. Este Plan quiere ser el instrumento que sintetice, impulse y coordine a todos los poderes públicos en esta labor de defensa y protección de los derechos humanos y para que, a la vez, sea decisiva la intervención de la sociedad civil, tanto para la definición y ejecución, como para la evaluación de los compromisos en él establecidos. En la elaboración del Plan han participado diversos Departamentos ministeriales, como los de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Justicia, Interior, Educación y Ciencia y Medio Ambiente. Entre sus medidas destacan, en el ámbito educativo, las siguientes: 1.- Seguimiento de la implantación en el currículo escolar de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, de forma que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir el aprendizaje de los valores ciudadanos de una sociedad democrática que tienen por objeto el pleno desarrollo de la personalidad, en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos humanos. 2.- Implantación y puesta en marcha de la normativa que regula los requisitos de los planes de estudio conducentes a la obtención de los títulos de Master que habiliten para ejercer la docencia en los cuerpos docentes establecidos por la LOE, Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, incluyendo formación del profesorado en derechos humanos. 3.- Implantación y puesta en marcha de la normativa que regula los requisitos de los planes de estudio conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro y Maestra en Educación Primaria incluyendo formación de los maestros en derechos humanos. 4.- Promoción de los centros educativos como *espacios libres de violencia*. Para ello se ampliará, en colaboración con las Comunidades Autónomas, el “Plan de convivencia y mejora de la seguridad en los centros docentes”, con el objetivo de promover acciones en el ámbito escolar en materia de educación y fomento de una cultura de paz y promoción para la mejora de la seguridad personal y ciudadana de la infancia y la juventud, mejorar su conocimiento de los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad colaborar en la prevención y erradicación de las conductas violentas que puedan producirse en el entorno escolar, especialmente la violencia entre iguales, acoso escolar o *bullying*. 5.- Diseño e impartición de cursos sobre derechos humanos por parte del Instituto

⁷¹ Remito al lector a: <http://www.mpr.es/Documentos/planddh.htm>

Superior de Formación y Recursos en Red (primaria y secundaria). 6.- Elaboración y puesta al día de las publicaciones y guías sobre enseñanza de derechos humanos para docentes, a cargo del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), o del propio Instituto Superior de Formación y Recursos en Red. Asimismo se fomentará, en colaboración con las Comunidades Autónomas, el CIDE y las ONG especializadas, la producción de materiales para uso de educadores del primer ciclo de Educación Infantil, con el objetivo de que también en este ámbito se adquieran progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social. 7.- Se facilitará a la comunidad educativa, en colaboración con las administraciones educativas autonómicas, recursos teóricos y prácticos que ayuden al uso responsable de los medios de comunicación y a combatir los programas que alimenten percepciones y estereotipos hostiles, violentos o discriminatorios. 8.- Fortalecimiento de una red de colaboración entre las Administraciones educativas del Estado y los Organismos de Igualdad, en la que intercambiar y compartir recursos educativos que contribuyan a la erradicación de la violencia contra las mujeres y a la igualdad efectiva entre hombres y mujeres desde la prevención en el ámbito educativo. 9.- Se facilitará a la comunidad educativa, en particular, y a la sociedad, en general, en colaboración con las administraciones educativas autonómicas, recursos teóricos y prácticos que ayuden a fomentar la convivencia y la ciudadanía intercultural en la sociedad española.

Este Plan incluye otras medidas destinadas de sensibilización y promoción de los derechos humanos en colaboración con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

Tercer escenario: Las leyes a favor de la promoción de la cultura de paz

Después de los atentados contra las Torres Gemelas de Nueva York el 11 de septiembre de 2001 y la participación de España en la guerra contra Irak, se reaviva todo el movimiento pacifista con apoyo de la mayoría de la sociedad civil española en su defensa de la paz. En todo el país se extiende una propuesta generalizada contra la guerra. En este contexto se realizarán, más tarde, algunas iniciativas parlamentarias que culminan con la aprobación de leyes de promoción de la cultura de la paz.

La primera de ellas fue la *Ley 21/2003, de 4 de julio, de Fomento de la Paz*⁷², aprobada por el Parlamento de Cataluña. Esta ley aspira, como establece su preámbulo a “*contribuir, con un esfuerzo sistemático en lo que concierne a la información, análisis, comprensión y ayuda, a erradicar los conflictos que pongan en peligro la paz, a convertir en más justo el actual marco internacional y a conseguir que las aportaciones de Cataluña puedan llegar a todos los pueblos del mundo*”. Señalando como objetivos: 1.- El fomento de la paz, la justicia, la igualdad y la equidad en las relaciones entre personas, pueblos, culturas, naciones y estados, la prevención y la solución pacífica de los conflictos y tensiones sociales, y el fortalecimiento y arraigo de

⁷² Para saber más: <http://www.derecho.com/legislacion/boe/63756>

la paz y la convivencia son valores que deben guiar la actividad de la Administración de la Generalidad y los entes locales. 2.- El objeto de la presente ley es establecer las actuaciones que deben llevar a cabo la Administración de la Generalidad y los entes locales con el fin de promover la cultura de la paz y el diálogo intercultural e interreligioso, contribuir a la erradicación de los conflictos violentos y tratar sus causas. 3.- El fomento de la paz debe estar estrechamente unido a la voluntad de promover la justicia y la igualdad de oportunidades, para lo cual es necesario que la administración promueva unos valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que faciliten un buen entendimiento entre las personas y entre los colectivos. El Artículo 2 de la Ley, implicados en su desarrollo tanto los órganos de la administración autonómica como los gobiernos municipales, establece los siguientes ámbitos de aplicación: a) Los derechos humanos y las libertades individuales y colectivas; b) La convivencia ciudadana, la promoción del diálogo y la solución pacífica de los conflictos; c) La enseñanza y la educación por la paz; d) Los medios de comunicación social; y e) El fomento del desarme global.

Junto a la creación del *Consejo Catalán de Fomento de la Paz*, del *Instituto Catalán Internacional de la Paz y de la Oficina de Promoción de la Paz y los Derechos Humanos*⁷³, las actuaciones⁷⁴ emprendidas en materia de la enseñanza y de la educación para la paz son: a) La difusión de los materiales, propuestas y documentos con una especial relevancia en el campo de la educación, la investigación y la divulgación de la cultura de la paz; b) La elaboración y aplicación de programas globales de educación por la paz destinados a toda la población escolar; c) La aplicación de los criterios basados en la cultura de la paz y del respeto mutuo entre los pueblos en la elaboración y revisión de los libros de texto y demás material didáctico de los centros educativos, bajo la supervisión del departamento competente en materia de enseñanza; d) La instrucción de los niños desde la más tierna infancia sobre los valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver cualquier conflicto por medios pacíficos y con un espíritu de respeto por la dignidad humana; y e) La formación de

⁷³ Para saber más: <http://www10.gencat.net/drep/AppJava/cat/ambits/Pau/castellano/index.jsp>

⁷⁴ De especial mención para nuestro propósito es la mención del Artículo 3 referido al ámbito de los derechos humanos que establecer el deber de promover: a) La difusión de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; b) La difusión de la Declaración y la Convención sobre los Derechos de la Infancia; c) El reconocimiento de los derechos económicos, sociales y culturales de todas las personas; d) La igualdad entre mujeres y hombres; e) La intensificación de medidas encaminadas a eliminar las formas de discriminación y violencia contra las personas. f) La adopción de medidas que favorezcan la integración de los inmigrantes en Cataluña. g) La formación específica de las fuerzas de seguridad de Cataluña en materia de derechos humanos. h) La lucha contra el terrorismo, contra la explotación de las personas, contra la delincuencia organizada, contra la producción y el tráfico de drogas y contra el blanqueo de dinero y la corrupción. i) El favorecimiento de la solidaridad efectiva con todas las personas y todos los pueblos en guerra o sometidos a genocidio y violencia. j) La erradicación de la pobreza y, sobre todo, el acceso de todas las personas a los bienes y servicios necesarios para la satisfacción de las necesidades humanas básicas. k) Un desarrollo humano sostenible e integrador de las dimensiones democrática, económica, social y medioambiental.

personas que deseen trasladarse a países empobrecidos, en calidad de colaboradoras, o bien que deseen realizar tareas de prevención de conflictos, construcción de la paz y de mediación y resolución.

Por último señalar, por su carácter general, la *Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz*, que -amparándose en el punto a.2 del Programa de Acción sobre una Cultura de la Paz, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1999- establece una serie de medidas destinadas al ámbito educativo y de la investigación, con el objeto de establecer la cultura de paz y no-violencia en la sociedad española. Esta ley, aprobada por las Cortes Generales, tiene como fines: 1.- Promover que en todos los niveles del sistema educativo las asignaturas se impartan de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz y la creación de asignaturas especializadas en cuestiones relativas a la educación para la paz y los valores democráticos; 2.- Impulsar, desde la óptica de la paz, la incorporación de los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia en los contenidos de los libros de texto, materiales didácticos y educativos, y los programas audiovisuales destinados al alumnado; 3.- Promover la inclusión como contenido curricular de los programas de educación e iniciativas de educación para la paz a escala local y nacional; 4.- Combinar la enseñanza dentro del sistema educativo con la promoción de la educación para la paz para todos y durante toda la vida, mediante la formación de adultos en los valores mencionados; 5.- Colaborar con la Organización de Naciones Unidas en la promoción de Institutos Universitarios Especializados; 6.- Promover un incremento del conocimiento público y de la enseñanza del Derecho Internacional humanitario y de la legislación sobre Derechos Humanos; 7.- Promover la formación especializada de hombres y mujeres en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación; 8.- Promover las tareas de construcción de la paz en áreas de conflicto con la participación de personal especializado; y 9.- El Gobierno creará los mecanismos de consulta periódica con la sociedad civil y la vinculada y asociada con los movimientos de la paz para el adecuado cumplimiento de las disposiciones contenidas en la presente ley.

Desde la aprobación de esta ley el gobierno ha realizado innumerables actuaciones ⁷⁵ en materia educativa, entre las que se incluyen medidas para la mejora de la convivencia, la organización de eventos internacionales en materia de educación y cultura de paz y la introducción en el currículo de la asignatura de educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

⁷⁵ Una de ellas es la concesión de ayudas para la realización de proyectos o actividades de fomento de la educación y la cultura de paz (ORDEN ECI/807/2008, de 14 de marzo). <http://www.boe.es/boe/dias/2008/03/26/pdfs/A17349-17380.pdf>

Cuarto escenario: La LOE y la asignatura de educación para la ciudadanía y los derechos humanos

A finales de los años 90, la Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD)⁷⁶ se convierte en el objetivo común de las políticas educativas europeas gracias al papel impulsor del Consejo de Europa. Después de la Segunda Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno (1997) la ECD es objetivo común de la política educativa europea, definida como el conjunto de prácticas y principios dirigidos a preparar mejor a los jóvenes y adultos para participar activamente en la vida democrática, asumiendo y ejerciendo los derechos y responsabilidad en la sociedad. Este objetivo prioritario encontrará su fundamentación en la Resolución de la conferencia permanente de Ministros de Educación (Cracovia, 2000) y en la Recomendación (2002) 12 del Comité de Ministros de Educación relativa a la ECD⁷⁷.

Estas políticas han conducido a un tipo concreto de acción, inducido por las declaraciones y principios que conllevan una determinada práctica en distintos ámbitos: sociedad en su conjunto, sistema educativo, organización de los centros educativos, currículo formal, no formal e informal, así como en la elaboración de materiales escolares. La Educación para la Ciudadanía Democrática en Europa se caracteriza por:

- 1.- La ECD es un objetivo educativo entre otros, pero desde la Conferencia Ministerial de Cracovia es un objetivo prioritario en el conjunto de políticas educativas europeas;
- 2.- Cualquiera que sea el sistema educativo, la ECD está inserta en el orden del día de las políticas educativas públicas en el conjunto de países. No obstante, existen diferencias debidas a la adopción del enfoque conceptual. De manera que junto al *concepto global* -educación formal, informal y no formal- propuesto por el Consejo de Europa que integra términos diversos (educ. política, educ. democracia, educ. para la paz, educ. en derechos humanos, etc.), existe un enfoque restringido al referirse exclusivamente a la *"instrucción cívica"* que designa únicamente las materias escolares o la parte del currículo formal dedicado a la ECD;
- 3.- En general, las políticas educativas europeas de ECD aspiran a: favorecer el ejercicio de derechos y deberes expresados en las constituciones nacionales; ayudar a adquirir las competencias necesarias para la participación ciudadana: ciudadanos responsables, ciudadanos organizados (sociedad

⁷⁶ Para una mayor información, remito al lector a: Bízzea, C (2004): Les politiques de l'ECD en Europe. Une Synthèse. En *éducation à la citoyenneté démocratique 2001-2004*. Edita: Consejo de Europa, Strasbourg (DGIV/EDU/CIT-2004). El informe presentado tiene algunas limitaciones debido a: 1.- Dificultad de determinar las responsabilidades en materia educativa, especialmente en aquellos estados federales o autonómicos; 2.- Utilización sólo de los documentos oficiales; 3.- Han sido abordados sólo algunos aspectos de las políticas educativas; 4.- Los estudios se apoyan a veces en fuentes indirectas; 5.- Ausencia del impacto de las políticas de ECD. De interés también: Torney-Purta, J. y Henry Barber, C (2004): Democratic School Participation and Civic Attitudes among European Adolescents: Analysis of Data from the IEA Civic Education Study. Consejo de Europa, Strasbourg. (DGIV/EDUT/ CIT (2004) 40)

⁷⁷ Existe una amplia diversidad de términos para referirse a la ECD. Así por ejemplo: Educación política (Alemania), Educación Cívica (Francia), Educación para la ciudadanía (Reino Unido), Educación social (Estonia), Desarrollo personal y social (Portugal) y Ciencias sociales (Dinamarca).

civil); ampliar el interés por los cambios e innovaciones pedagógicas e impulsar las iniciativas de base; fomentar un enfoque holístico de la educación integrando en las políticas educativas tanto el aprendizaje no formal como el aprendizaje informal.

Pese a la agenda política europea, existe una brecha abierta entre las buenas intenciones expresadas en las declaraciones y normas y la práctica real de la ECD que conlleva dos riesgos. Por un lado desatender las líneas prioritarias de las políticas educativas en esta materia y, por otro, no posibilitar los medios y recursos necesarios para la implementación de la ECD. Pese a que esta educación encuentra, actualmente, su pilar principal en la educación formal, comienza a despegar y concretarse un enfoque más diversificado que sugiere y requiere de la implicación de otros agentes sociales.

En España se dará un impulso a esta educación con motivo del Año Europeo del Aprendizaje de la Ciudadanía Democrática (2005), impulsado por el Consejo de Europa, de modo que tanto el Ministerio de Educación como las administraciones educativas autonómicas realizarán importantes actuaciones, especialmente dirigidas a los centros educativos.

La nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) aprobada en 2006 recoge el objetivo que la Unión Europea ha fijado para los sistemas educativos de su entorno, que es: *“Velar porque entre la comunidad escolar se promueva realmente el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a los individuos a la ciudadanía activa”*. La propia LOE, en su Preámbulo, se hace eco de este objetivo en los siguientes términos: *“Para la sociedad, la educación es el medio de (...) fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas”*. Tres son los principios fundamentales que presiden esta ley: El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. El segundo principio reside en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido. El tercer principio que inspira esta ley se asienta en el compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de objetivos educativos comunes para el siglo XXI.

La LOE introduce sustanciales cambios respecto a las leyes anteriores, una de las principales novedades, en cuanto al currículo, consiste en situar la preocupación por la *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* en un lugar muy des-

tacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación que, con diferentes denominaciones, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y las edades del alumnado, se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Su finalidad (Preámbulo de la LOE) consiste en ofrecer, a todos los estudiantes, un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Educación que ha de desarrollarse, como parte de la educación en valores, con carácter transversal en todas las actividades escolares.

Si bien es cierto que la educación para la ciudadanía ha sido una meta y una preocupación, desde sus orígenes, de los sistemas educativos contemporáneos, en estos momentos todos ellos se plantean la necesidad de superar la visión tradicional de la educación cívica, adoptando un nuevo enfoque consistente en dotar a la ciudadanía de unas competencias básicas (conocimientos, habilidades y actitudes) para participar activa, crítica y responsablemente en los asuntos públicos (Tuvilla, 2007). Este es también el desafío y la oportunidad que para el sistema educativo español tiene la introducción en el currículo de la nueva asignatura, una vez que supere la oposición del sector más conservador de la sociedad española que no entiende que el problema de la ciudadanía, como expresa uno de los padres de la Constitución española, Gregorio Peces-Barba (2007), es la superación de la exclusión y la búsqueda de cauces para integrar como ciudadanos a personas procedentes del horizonte multicultural.

Un desafío al que la LOE da respuesta, en una sociedad cambiante, plural y cada vez más multicultural, superando esa “asignatura pendiente”⁷⁸ en el currículo e introduciendo, como el resto de países europeos, una articulación nueva del mismo, centrada en las llamadas competencias básicas. En este sentido la LOE define el currículo como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. De acuerdo con los reales decretos que establecen las enseñanzas mínimas, las competencias básicas permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar al alumnado para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la

⁷⁸ La introducción de la educación en derechos humanos en el nuevo currículo español ha sido debido, en parte, a la presión realizada por diversas asociaciones españolas. En este sentido es loable la labor de Amnistía Internacional con su informe **Educación en derechos humanos: asignatura pendiente (2003)** sobre la formación en las escuelas de magisterio y facultades de pedagogía y ciencias de la educación, y de la Asociación Pro Derechos Humanos de España con el documento titulado: **Implantar en España una mejor educación en y para los Derechos Humanos (2004)**.

vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. En estas competencias se encuentra la competencia social y ciudadana que, como el resto, son elementos que permiten integrar diferentes aprendizajes, tanto aquellos relativos a las áreas o materias como aquellos otros informales o no formales. Por otra parte permiten al alumnado establecer relaciones con distintos tipos de contenidos, utilizándolos en diferentes contextos y situaciones. Por último, hay que destacar que cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias. Esto requiere la debida coherencia y coordinación entre todos los elementos del currículo: la organización y funcionamiento del centro, las actividades docentes, las formas de relación que se establezcan entre los integrantes de la comunidad educativa y las actividades complementarias y extraescolares, entre otros.

No cabe duda que con la implantación de la LOE se abre en España una gran oportunidad y el inicio de una etapa en la formación de las generaciones presentes y futuras de los principios que sustentan y fortalecen la democracia, recuperando de este modo las aportaciones que desde finales del siglo XIX han trazado el camino de la educación para la paz y los derechos humanos.

A modo de síntesis

El largo camino recorrido a favor de los derechos humanos en la educación en España ha sido definido, en cada época, por un conjunto de aportaciones valiosísimas, que es necesario reconocer y recobrar, de modo que en una época de globalización e interdependencia como la que vivimos sirva para afrontar los restos del siglo XXI con la certeza de aprovechar sus oportunidades y superar sus desafíos hacia una mejora de la sociedad. Las experiencias de los centros educativos, las acciones del movimiento por la paz y las iniciativas emprendidas por las administraciones constituyen, hoy en día, el mejor de los tesoros que la educación debe proteger y promover.

Bibliografía

Para la redacción de este artículo, el autor ha utilizado principalmente la documentación recopilada durante más de treinta años, fuentes de internet (véase notas a pie de página) y las siguientes obras:

- DBC (1989): *Diseño Curricular Base*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- FERNÁNDEZ SOLA, S. (2004): *Actitudes y comportamientos hacia la educación para la paz en Euskadi*. Bakeaz, Bilbao.
- FONDEVILA, F. y MARTÍ, M. (1999): *Escuelas Asociadas a la UNESCO: Diez experiencias entorno a los derechos humanos*, en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 277. CISS-Praxis, Barcelona.
- JARES, J (1989): *Estudio introductorio sobre la situación de la educación para la paz en España*. En Cruz Roja española: Seminario sobre formación de monitores de educación para la paz. Informes técnicos N° 14, Madrid.
- JARES, J. (1991): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Editorial Popular, Madrid.
- LORENZO DELGADO, M. (2006): *Escuelas en red: Aprender juntos*. CISS-praxis, Temáticos escuela número 18, Madrid.
- MARTÍ, M. (1992): *Las Escuelas Asociadas a la UNESCO*, en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 203, mayo, Págs. 61-63. CISS-Praxis, Barcelona.
- MCEP (1979): *La Escuela Moderna en España*. Editorial Zero-Zyx, Madrid.
- MONCLÚS, A. (1988): *Las Escuelas Asociadas: origen, estructura y metodología*, en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 164, noviembre, Págs. 24-26. CISS-Praxis, Barcelona.
- MUÑOZ MUÑOZ, F. y otros (2005): *Investigación de la Paz y los Derechos Humanos desde Andalucía*. Colección Eirene, N° 20. Universidad de Granada, Granada.
- NUBIOLA, J. y SIERRA, B. (2001): *La recepción de Dewey en España y Latinoamérica*. En la revista *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año 6. N° 13. Páginas 107-119.
- ORTEGA CARPIO, M^a. Luz (1994): *Las ONGD y la crisis del desarrollo. Un análisis de la cooperación con Centroamérica*. Ediciones IEPALA, Madrid.
- PECES-BARBA, G. (2007): *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*. Editorial España, Madrid.
- POZO ANDRÉS, M^a. M. Del (2007): *Desde l'Ermitage a la escuela rural española: introducción, difusión y apropiación de los "centros de interés" decrolyanos*

- (1907-1936). En Revista de Educación, número extraordinario 2007, pp. 143-166, MEC, Madrid.
- PRADA BENGOA, J. I. (1985): Escuelas Asociadas, en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 127, julio, Págs. 84-85. CISS-Praxis, Barcelona.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1995): La educación moral en la enseñanza obligatoria. Editorial Horsori, Barcelona.
- TUVILLA RAYO, J. (1994): La escuela: instrumento de paz y solidaridad. MCEP, Sevilla.
- TUVILLA RAYO, J. (1995): Educación para la paz y los derechos humanos. Propuesta curricular. Edita Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, Sevilla.
- TUVILLA RAYO, J. (2002): *Materiales para que el mundo cambie: útiles pedagógicos de Educación para la Paz y los Derechos Humanos*, en el Segundo Encuentro de Educadores de Marruecos y Andalucía. Edita: Consejo Consultivo de Derechos Humanos, Rabat, Marruecos.
- TUVILLA RAYO, J. (2004): Cultura de paz: fundamentos y claves educativas. Editorial Desclée, Bilbao.
- TUVILLA RAYO, J. (2004a): Guía para elaborar un Proyecto Integral de “Escuela: Espacio de Paz”. Consejería de educación de la Junta de Andalucía, Sevilla.
- TUVILLA RAYO, J. (2006): *Educación para la ciudadanía democrática: experiencias internacionales y nacionales*. En RIBOTTA, S.: Educación en Derechos Humanos. La asignatura pendiente. Editorial Dykinson, Madrid.
- TUVILLA RAYO, J. (2007): *La construcción social y educativa de la ciudadanía*. En Consejería de Educación: La Ciudad: Manual de uso. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Almería.
- VIDAL, L. (1985): No-Violencia y Escuela. El “Día Escolar de la No-violencia y la Paz” como experiencia práctica de educación pacificadora. Editorial Escuela Española, Madrid.

La educación en derechos humanos en México

Ideas-fuerza, tensiones y retos

Gloria Ramírez*

El marco internacional de la educación en derechos humanos

Educar en derechos humanos y para la paz es un imperativo ético de la sociedad global del siglo XXI y una responsabilidad ineludible de los estados democráticos. La educación en derechos humanos (EDH) forma parte del derecho a la educación y por lo tanto es, en sí misma, un derecho humano ¹.

“La educación para los derechos humanos y para la democracia es en sí un derecho fundamental y una condición esencial del pleno desarrollo de la justicia social, la paz y el desarrollo. El ejercicio de ese derecho contribuirá a preservar la democracia y asegurar su desarrollo en el más amplio sentido ²”, señala el Plan Mundial para los Derechos Humanos y la Democracia elaborado en una reunión internacional de la UNESCO, en Montreal, Canadá, 1993; posteriormente ratificado, este mismo año, por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de la Declaración y el Programa de Acción de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena, Austria.

El reconocimiento del derecho a la educación y el derecho a la educación en derechos humanos como una obligación de los Estados, se establece universalmente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) donde se reconoce a éstos como elementos esenciales de la dignidad humana y como aspectos básicos para el desarrollo de las naciones. La educación en derechos humanos y el derecho a la educación no son dos vías paralelas, sino un mismo camino.

Podemos decir que la educación en derechos humanos atraviesa toda la DUDH, es su espíritu y razón de ser, consagrado explícitamente en el inciso segundo del artículo 26, de esta Declaración:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

* Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM, con sede en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Email: catedradh@yahoo.fr

¹ Véase: Gloria Ramírez, La educación superior en derechos humanos: una contribución a la democracia. Ed. UNAM y UNESCO 2007.

² Plan Mundial para los Derechos Humanos y la Democracia. UNESCO, Montreal, Canadá, 1993.

En ocasión de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de 1993, se renueva un llamado a la comunidad internacional en el campo educativo cuando propone la Declaración y el Programa de Acción de Viena (resolución A/CONF.157/23 del 12 de julio de 1993, donde señala que la conferencia recomienda que los estados elaboren programas y estrategias específicos para ampliar al máximo el nivel de educación y difusión de información pública en materia de derechos humanos, teniendo particularmente en cuenta los derechos humanos de la mujer.

Asimismo, la Conferencia Mundial afirmó que “los estados debían elaborar programas y estrategias específicos para aumentar al máximo el nivel de educación y difusión de información pública en materia de derechos humanos, teniendo particularmente en cuenta los de la mujer y exhortó a que se proclamara un decenio de las Naciones Unidas para la educación en materia de derechos humanos a fin de promover, alentar y orientar esas actividades educacionales”³.

En consecuencia, el derecho a la educación y la EDH integran también los principios de indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos, ratificados en la misma conferencia y promueven su realización en todas las etapas del desarrollo de los individuos, rebasando la escuela como el espacio privilegiado de socialización. La EDH involucra claramente a todos los sectores de la sociedad. Podemos decir que con gran ímpetu y determinación también ratifica la responsabilidad de los estados y ofrece nuevas estrategias para su implementación, al tiempo que vincula la educación en derechos humanos a la paz, la democracia, el desarrollo, la justicia social y reconoce que la información es un eje esencial de esta tipo de educación. Se trata en definitiva de un hecho extremadamente significativo, es decir, los principios que sientan el fundamento de la labor educativa en el marco de las Naciones Unidas. Elementos que van a desarrollarse e implementarse mediante diversas iniciativas, reuniones, planes y directrices como veremos más adelante.

La educación en derechos humanos adquiere visibilidad y consenso a finales del siglo pasado, cuando de acuerdo a la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su Resolución 49/184, del 23 de diciembre de 1994, proclamó el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los derechos humanos 1995-2000 y acogió, se dice que, “con satisfacción, el Programa de Acción para el Decenio contenido en el informe del Secretario General”⁴.

Cabe señalar que, con esa resolución la Asamblea estableció un gran reto desde una visión holística, es decir integral de la educación en derechos humanos, al afirmar que: “la educación en la esfera de los derechos humanos no debía circunscribirse al suministro de información, sino que debía constituir un proceso integral que se prolongara toda la vida mediante el cual las personas de todos los niveles de desarrollo

³ <http://daccess-ods.un.org/TMP/8725869.html>

⁴ *Ibidem*.

y de todos los estratos de la sociedad aprendieran a respetar la dignidad del prójimo y cuáles eran los medios y mecanismos de velar por ese respeto en todas las sociedades... -También afirmó-... que la educación en la esfera de los derechos humanos contribuiría a promover un concepto de desarrollo compatible con la dignidad de mujeres y hombres de todas las edades y tomaría en cuenta a los diferentes sectores de la sociedad, como los niños, las poblaciones indígenas, las minorías y las personas discapacitadas, y que cada mujer, hombre, niña y niño, para materializar su pleno potencial humano y debería ser consciente de todos sus derechos humanos, civiles, culturales, económicos, políticos y sociales.”⁵

Mary Robinson hace un llamado desde el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH): “A los gobiernos, organizaciones internacionales, instituciones nacionales, organizaciones no gubernamentales, asociaciones profesionales, a todos los sectores de la sociedad civil y particulares para... promover una cultura de los derechos humanos mediante la educación, la capacitación y la información pública en la esfera de los derechos humanos”. El Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos comprende la elaboración de Planes Nacionales de Educación en Derechos Humanos y una serie de actividades dirigidas a todos los campos y espacios educativos, formales, no formales e informales. <http://www.ohchr.org/english/issues/education/training/decade.htm>

Según la OACNUDH, las principales entidades encargadas de la aplicación del plan serían las siguientes⁶:

- a) A nivel nacional. Los gobiernos, las instituciones nacionales de derechos humanos, los institutos de investigación y capacitación en la esfera de los derechos humanos, las Cátedras UNESCO, las organizaciones no gubernamentales, las organizaciones de base comunitaria, las asociaciones de profesionales y los particulares interesados.
- b) A nivel internacional. Los órganos de las Naciones Unidas encargados de supervisar la aplicación de los tratados de derechos humanos, otros órganos y programas en la esfera de los derechos humanos, los organismos especializados de las Naciones Unidas, las dependencias de la Secretaría y los programas que se ocupan de las actividades de educación en la esfera de los derechos humanos, y otras organizaciones internacionales, incluidas las organizaciones intergubernamentales y organizaciones no gubernamentales que trabajan activamente en la esfera de los derechos humanos.

Se aprobó y proclamó el Decenio de la Educación en Derechos Humanos. La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos concibió y ofreció durante el período del mismo una serie de herramientas y elemen-

⁵ *Ibidem.*

⁶ <http://daccess-ods.un.org/TMP/6402713.html> (consultado noviembre 2007).

tos para que los estados implementaran sus planes nacionales, siempre señalando la importancia de un trabajo concertado entre la sociedad civil y el Estado.

En América Latina la implementación del Decenio lleva un proceso lento, a pesar de que algunos países como Brasil realizan planes nacionales, pero sin el consenso de la opinión pública y la sociedad civil organizada. No es sino en ocasión del Balance de la mitad del Decenio que se realiza el primer encuentro en la materia, en Ecuador, el mes de noviembre de 1999.

Durante esta primera mitad del Decenio, se puede considerar, a excepción de Ecuador, que presenta un primer plan consensuado con la sociedad civil; en la región se trata de simular más que de cumplir; así se da el cumplimiento de la entrega formal de planes, aun cuando no se apliquen y menos aún sean consensuados con la sociedad civil correspondiente, ni siquiera con los agentes educativos tradicionales (docentes, alumnos, autoridades y comunidad educativa). Esta situación fue confirmada mediante entrevistas realizadas por la autora durante una reunión regional de ONG especializadas en educación en derechos humanos (2001). Así se ratifica la simulación y el poco interés de los estados por los Planes Nacionales elaborados hasta entonces, incluso en Ecuador donde había participado la sociedad civil, las ONG manifestaban su desencanto”⁷. En los casos de Brasil (1997), México (1998), Venezuela (1999) y Bolivia (1999) la mayoría de las ONG especializadas en derechos humanos participantes de la mencionada conferencia ni siquiera tenían conocimiento de los planes entregados por sus gobiernos.

México ante el compromiso del Plan Nacional en 1997

En el caso de México, el Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación en Derechos Humanos lo elabora en 1997 la Secretaría de Relaciones Exteriores (no la Secretaría de Educación Pública) e invita a diversas dependencias públicas para ratificarlo y difundirlo, prácticamente lo aprueba de espaldas a la sociedad, ni siquiera involucra a los agentes educativos, sin embargo lo da a conocer a nivel mundial.

En esta época al gobierno de Ernesto Zedillo le interesaba recuperar prestigio internacional en la materia, después de un desafortunado encuentro en ocasión de una visita a Francia, donde fue cuestionado por ONG francesas. Amnistía Internacional Francia, señalaba en esta ocasión su consternación ante: “la negativa del Presidente Ernesto Zedillo a aceptar el diagnóstico de observadores internacionales de derechos humanos sobre la grave situación que atraviesa el país al respecto”⁸.

⁷ Seminario Latinoamericano de Educación para la Paz y los Derechos Humanos en el Marco del Decenio de la Educación para los Derechos Humanos (1994-2004), Organizado por la Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del CEAAL, la Oficina de la Alta Comisionada para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, la Red Venezolana de Educación en y para los Derechos Humanos del 14 al 17 de octubre de 2001, en la ciudad de Caracas, Venezuela.

⁸ Comunicado de Amnistía Internacional-News Service:168/97-ÍNDICE DE AI: AMR 41/93/97- 8 de octubre de 1997 <http://asiapacific.amnesty.org/library/Index/ESLAMR410931997?open&of=ESL-MEX>

El día 5 de octubre en París, en el encuentro del Presidente Zedillo con Xavier Dhonte; Joseph Fino, presidente de Acción de Cristianos para la Abolición de la Tortura (ACAT); Claude Katz, presidente de France Libertés; Morc Aye, presidente de El Arco de la Fraternidad, y Robert Menard, presidente de Reporteros Sin Fronteras, se denunció la impunidad con la existencia de un aumento de violaciones de los derechos humanos y del proceso de militarización que vive México. Zedillo “reiteró su voluntad de sostener un diálogo permanente con las ONG”⁹ francesas.

Como respuesta a esta situación, a su regreso al país, Zedillo publicó en el “Diario Oficial” el acuerdo que constituye el 17 de octubre de 2007, la *Comisión Intersecretarial para la atención de los compromisos internacionales de México en materia de Derechos Humanos*¹⁰. Es decir, se institucionalizó en una instancia pública, la política que había sido mantenida por el Estado hasta entonces: simular el cumplimiento de las obligaciones internacionales –incluso ratificar numerosos compromisos internacionales– y, responder hacia fuera de las fronteras nacionales, mientras al interior del país se violaban los derechos humanos flagrantemente. Es en este marco que el gobierno mexicano da a conocer su primer Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación en Derechos Humanos¹¹.

A nivel internacional, es la búsqueda de legitimidad y recuperación de prestigio, los motivos que movieron al gobierno para aprobar un plan que nunca tuvo incidencia en el ámbito interno.

Así constatamos que tanto a nivel internacional como nacional la simulación marcó la primera etapa de los planes nacionales, hasta finales del siglo XX; sin embargo, éstos van a conocer en el siglo XXI nuevos derroteros e interesantes desarrollos, una vez que son más y mejor conocidos y, sobre todo, cuando se abren espacios de diálogo entre la sociedad civil y los gobiernos en la región, resultado positivo de la actuación de la OACNUDH en la promoción del decenio y de la incidencia de sus diversas iniciativas en la región durante los años noventa.

La Declaración de México, un referente latinoamericano y el Plan de Derechos Humanos de 2004

En el año 2001 se realiza la Conferencia Regional sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe, en la ciudad de México, del 28 de noviembre al 1 de diciembre de 2001¹², organizada por la OACNUDH, la UNESCO y el gobierno

⁹ Comunicado de Presidencia No. 482, <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/giras/euro97/c482.html>

¹⁰ Ver “Diario Oficial” del 17 de octubre de 1997

¹¹ Cabe señalar que la S.R.E. presentó posteriormente dicho plan a algunas ONG, como la Academia Mexicana de Derechos Humanos, siendo rechazado tajantemente por su debilidad, falta de consenso y apertura, además de la ausencia de recursos para su implementación. Minuta de reunión AMDH 27/1998.

¹² Véase para mayor información, de la autora, en esta obra: El saber de los Derechos Humanos, la universidad y la democracia.

de México, con apoyo académico de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México, con sede en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Esta Conferencia proclama la *Declaración de México y su Plan de Acción* en EDH; documento que marca una nueva etapa en la materia. Se subrayan, por ejemplo, las obligaciones de los estados, así como el compromiso de desarrollar planes nacionales en la región ¹³. Así, al acercarse el fin del Decenio en América Latina, la sociedad civil y los estados comienzan apenas a apropiarse de esta iniciativa. En algunos casos con amplia participación de la sociedad civil, diversos sectores del gobierno y la mediación y asesoría de la OACNUDH, esta última firma con los estados acuerdos de colaboración en la materia. Destaca Brasil en 2003, Colombia en 2005, ambos se presentan como producto de consensos, pero sus procesos y desarrollos son conforme a sus propios sistemas y contextos. Planes que en la región, sirven de parámetro para medir avances en materia de derechos humanos y al mismo tiempo conllevan diagnósticos e incluso indicadores. Destaca, sin embargo, como hemos mencionado anteriormente, la apertura de espacios de participación y diálogo entre el gobierno y la sociedad civil. Resultado de una amplia sinergia que se desarrolla alrededor de muchas promesas difíciles de cumplir y de expectativas que rebasaban.

De acuerdo a los compromisos del Decenio, en México en 2003 se da a conocer un Diagnóstico sobre de la Situación de los Derechos Humanos en México ¹⁴, elaborado por expertos independientes, bajo la responsabilidad de la Oficina del Representante del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en México (OACNUDH). En 2004, el gobierno federal publica el Plan Nacional de Derechos Humanos ¹⁵, en el cual participa, con expectativas y entusiasmo, una parte considerable de Organizaciones No Gubernamentales (ONG); otras se deslindaron en el camino de su elaboración por la falta de compromisos y presupuestos para la implementación de dicho Plan.

El mismo se concluyó con éxito, pero sin recursos para su implementación ni seguimiento. Al respecto, se elabora un informe de seguimiento que recoge un balance del sexenio y sobre todo las propuestas para su continuidad en el sexenio de Calderón. Tampoco será tomado en consideración.

La sociedad civil y los planes de EDH

En América Latina la sociedad civil retoma el reto de participar en planes de derechos humanos, y señala que: “asumimos igualmente los principios rectores propuestos en el Plan de Acción del Decenio en EDH, pero consideramos que los mismos

¹³ Véase: Conferencia regional sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe, 2001 en: <http://catedradh.unesco.unam.mx>

¹⁴ <http://www.hchr.org.mx/diagdh.htm>

¹⁵ <http://www.hchr.org.mx/librodh.htm>

deben necesariamente contextualizarse en la realidad específica de América Latina y no interpretarse con un carácter meramente instrumental; sostenemos y reivindicamos nuestro derecho a participar en la implementación del plan de acción y en nuevos proyectos del Decenio, en un espíritu de colaboración y respeto mutuo. Es nuestra intención que ninguna resolución o plan sea aprobado a espaldas de la sociedad, por lo cual vigileremos el seguimiento de cada acción que se realice en este sentido; y entendemos que la exigibilidad y la justiciabilidad de los derechos humanos deben estar presentes como ejes de cualquier plan estratégico u operativo de EDH¹⁶.

En Naciones Unidas, como estaba previsto, se realiza una evaluación al final de Decenio de EDH. Los avances alcanzados durante 1995-2004 en materia de EDH son revisados rigurosamente y se cuestiona el seguimiento del Decenio, mientras que en algunos países y en las bases de la sociedad civil destacan iniciativas diversas que retoman las directrices del Decenio. Colombia, México y Brasil, por ejemplo, elaboran o re-elaboran sus planes nacionales de derecho humanos y otorgan un papel considerable a la EDH. ONG y diversos agentes educativos retoman la iniciativa de los planes nacionales y desarrollan agendas nacionales y regionales con fuertes componentes de educación en derechos humanos como la Declaración de México.

(Cfr <http://catedradh.unesco.unam.mx/cgi-bin/catedra2002/ggLogin.ggr>) o bien, el Foro Mundial de Educación de Porto Alegre (FME, 2004).

El Decenio si bien logra avances indudables en cuanto a diagnósticos y planes, -aunque tardíos-, no presenta un impacto que incida en mejorar las condiciones de vida o en mitigar las violaciones. Los resultados son precarios. Además el contexto después de los atentados del 11 de septiembre de 2001 da un giro negativo al movimiento de los derechos humanos. La EDH deja de ser materia de atención prioritaria ante el terrorismo y la seguridad. Al final del decenio, en 2004, pese a algunas acciones en EDH, el impacto y los resultados son cuestionados. Si bien se conocen múltiples actividades e iniciativas, se carece de indicadores de calidad y de evaluaciones más puntuales. La evaluación del decenio que elabora la OHCHR hacia la mitad de éste muestra avances, pero también señala la falta de iniciativas en varios países y regiones.

Posteriormente, en el ámbito internacional, la Declaración del Milenio aprobada en el año 2000 por 189 países y firmada por 147 jefes de Estado y de Gobierno en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas celebrada en septiembre de 2000, contempla 8 Objetivos de desarrollo del Milenio (ODM), que se intentan alcanzar para 2015, los cuales se basan directamente en las actividades y metas incluidas en la Declaración del Milenio.

¹⁶ Véase: Plan latinoamericano para la promoción de la educación en derechos humanos por una Cultura de Paz en América Latina elaborado por la Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), en Caracas, Venezuela, octubre 2001 <http://catedradh.unesco.unam.mx>

En materia educativa se determina el Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal, el cual señala la Meta 3. Velar porque, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.

En realidad en los Objetivos del Milenio no contempla expresamente la educación en derechos humanos, si bien son puntuales al tiempo que comprenden consideraciones diversas sobre los graves problemas del planeta, dejan de lado el campo de la educación desde un enfoque integral y carecen de mecanismos de justiciaabilidad. Dichos objetivos actualmente se consideran inalcanzables en la meta prevista.

En el año 2005 la ONU aprueba el Plan Mundial para Educación en Derechos Humanos, con apoyo de la UNESCO aprueban un plan para los sistemas de primaria y secundaria para 2005-2007. Después lo amplían a 2009¹⁷. La visión integral que transmitía el Plan del Decenio queda limitada a un solo sector del sistema educativo formal.

Sin embargo la sociedad civil no cesa en su lucha por avanzar hacia el fortalecimiento de la educación en derechos humanos, desde su vinculación con la democracia y la paz, incluso en su búsqueda por el reconocimiento de nuevos derechos y en exigibilidad de derechos humanos emergentes. Asimismo se orienta hacia el nuevo Consejo de Derechos Humanos de la ONU, el cual reconoce en la Resolución 60/251, como uno de sus objetivos, el promover la educación y la formación en derechos humanos, así como los servicios consultativos, asistencia técnica y el fortalecimiento de las capacidades que podrían darse en acuerdo con los Estados miembros. Mandato que amplía la perspectiva de esta educación a la dimensión política y diplomática.

En este contexto y con los anteriores referentes y programas internacionales, la educación en derechos humanos enfrenta nuevos retos, cabe entonces preguntarse: ¿Cuál es su papel en el siglo XXI? ¿Cómo enfrentan los educadores las transformaciones mundiales? ¿Cuáles son los desafíos en esta materia en la era de los derechos y de la globalización?, y, en fin, ¿Cuáles son los desafíos de la educación en derechos humanos ante los derechos humanos emergentes?

Ante estos desafíos, no cabe duda que todos coincidimos en que educar en derechos humanos es el imperativo ético político del siglo XXI. Asistimos a la culminación del siglo XX, con un amplio reconocimiento y consenso en torno a la urgencia de formar en derechos humanos y en valores democráticos ante los retos de las grandes transformaciones que conocimos en el pasado siglo y ante la urgencia responder ante fenómenos como el terrorismo o la globalización que en el siglo XXI se vuelven más complejos. La Educación en Derechos Humanos (EDH) aparece como una alternativa a la violencia, al miedo instalado como arma ideológica, a la impunidad.

En ocasiones esta práctica educativa aparece como el remedio milagroso e indispensable a todos los males del planeta. Sin embargo, sabemos que ni la educación

¹⁷ Véase: <http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/training/planaction.htm>

ni la EDH resuelven los problemas estructurales, ni las crisis; siendo de cualquier manera un elemento indispensable para superarlas. De ahí la necesidad de revisar los alcances, las tensiones y las realidades de la EDH en un contexto particular y en un país como México.

El marco nacional de la Educación en Derechos Humanos

En este marco, en México al inicio del siglo XXI, se da un cambio importante en el poder. El partido de estado que había gobernado el país por setenta años pierde las elecciones en el año 2000. La alternancia que llega con el fin de siglo coincide con una nueva era que nos obliga a revisar nuestras prácticas, actualizar nuestros diccionarios y hacer nuevos inventarios. ¿Cómo afrontar los nuevos retos de la democracia?, ¿Dónde están las nuevas estrategias que como educadores deberemos asumir ante los nuevos fenómenos que nos rebasan?, ¿Cómo preparar una propuesta integradora que permita consolidar una sociedad que todavía está aprendiendo un nuevo papel crítico y participativo?, ¿Cómo se articulan los derechos humanos a la lucha por la democracia?, ¿Cómo, dónde y quién forma a los ciudadanos y las ciudadanas del siglo XXI? ¹⁸

Para responder a estas cuestiones debemos reconocer que la participación y la educación ciudadana no se limitan al proceso electoral ni al ejercicio del voto para que éste sea respetado. Un sistema democrático requiere de ciudadanos y ciudadanas capaces de conocer y ejercer todos sus derechos, de incidir en la definición de políticas que les conciernen y de ser factores que consoliden el Estado de Derecho.

En el país, cada día es mayor el número de instituciones, actores y actrices involucrados en el desarrollo de una educación para la democracia. Surgen varios conceptos o “saberes” para dar respuesta a las exigencias de una sociedad cambiante, los cuales tienen orientaciones o términos diversos: educación ciudadana, educación cívica, educación en derechos humanos, educación para la democracia, educación en valores, educación para/sobre los derechos humanos, educación para la tolerancia, educación no sexista, educación no violenta, educación multicultural, educación contra la violencia, educación para la paz, etcétera. Esta lista, no exhaustiva, refleja también la dinámica de una sociedad que demanda formaciones específicas a públicos y/o a situaciones determinadas.

Dichos conceptos, si bien en ocasiones se utilizan como sinónimos, pueden también vincular diversas posturas pedagógicas, ideológicas o políticas determinadas. Por ejemplo, desde la educación formal se proclama “la educación en valores”, pero esto no se traduce en los planes de estudio, sino exclusivamente en la educación cívica como veremos más adelante. Desde los organismos civiles se habla de la Educación en

¹⁸ Cuestiones se plantea el libro de la autora: La educación ciudadana ante los retos de la democracia. Ed. UNESCO. 2005. Puede consultarse en <http://catedradh.unesco.unam.mx>, ver publicaciones.

Derechos Humanos (EDH) y se articula las luchas y la resistencia contra el proyecto hegemónico del poder. Podemos preguntarnos entonces: ¿Los derechos humanos son entonces un mero contenido, un programa o el fundamento de la democracia?

Desde una perspectiva teórica conceptual, este debate está abierto, es aún confuso y propicia la falta de precisión respecto a los conceptos y prácticas pedagógicas en derechos humanos. Además debemos de estar alertas ante lo que podemos llamar una “*doctrina irregular de la educación en derechos humanos*”, que pretende impartir una educación desvinculada de la realidad de los pueblos y de su contexto social, dirigida en compartimentos estancos o formaciones específicas, con valores abstractos e individualistas. Se deja de lado la posibilidad de articular la dimensión de exigibilidad e, incluso, la de justiciabilidad, con lo cual el ciudadano pierde la posibilidad de hacer efectivos sus derechos. Esta doctrina condiciona los derechos a las obligaciones e impone una moral unidireccional, que desconoce la diversidad, la multiculturalidad y la dimensión de género. Y, al mismo tiempo, está sujeta a los imperativos del mercado, es acrítica e individualista conforme a un discurso antidemocrático que ignora la indivisibilidad de los derechos humanos y desconoce que “el derecho a la educación opera como un multiplicador, abre todos los demás derechos cuando está garantizado y los excluye cuando está denegado”, como lo señaló Katarina Tomasevski (1953-2006), quien fue Relatora especial del derecho a la educación.

Así, nos encontramos ante la exigencia de renovar nuestros puntos de vista, enriquecerlos y/o tejer redes, puentes y de revisar nuestra acciones, desde lo local hasta lo internacional, pues la educación en derechos humanos es un elemento esencial del fundamento de la democracia.

Por nuestra parte, consideramos que la perspectiva de los derechos humanos y su vinculación con la democracia constituyen un elemento insoslayable del derecho a la educación y ser parte elemento fundamental del nuevo perfil ciudadano. Éste ya no sólo debe conocer sus derechos, sino la forma de ejercerlos, de exigirlos y de hacerlos respetar.

Por ello, es hoy una tarea urgente analizar la educación en derechos humanos: clarificar conceptos e identificar una jerarquía o formas de re-agrupamientos que faciliten la articulación de diversas prácticas y su tratamiento desde un enfoque integral. La educación en derechos humanos para la democracia puede ser el eje articulador.

La fundamentación de la educación en derechos humanos debe considerar, por una parte, su vinculación con las instituciones democráticas del Estado; y por otra, la construcción de identidades individuales y colectivas como sujetos de derechos.

En cuando a nosotros, sostenemos que la educación en derechos humanos está vinculada intrínsecamente a la educación ciudadana, al punto que pueden constituir un mismo concepto. La perspectiva de los derechos humanos y su vinculación con la democracia constituyen un mismo eje. En este sentido la ciudadanía implica, según A. Olvera, el goce efectivo de “todos los derechos para todos” (civiles, políticos econó-

micos, sociales y culturales), es decir desde su integralidad e indivisibilidad.

“La ciudadanía constituye un conjunto articulado y coherente de derechos de diferente índole, cuyo ejercicio irrestricto constituye la prueba de la existencia de la ciudadanía misma. En otras palabras, el criterio empírico de definición de ciudadanía es precisamente la aplicación y goce de los derechos que hoy incluyen formalmente la inmensa mayoría de las constituciones nacionales del mundo”¹⁹.

Por eso educar en derechos humano significa formar una ciudadanía democrática, de ahí que definimos el término de educación en derechos humanos como la práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, respeto y la promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollar en los individuos y los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos. Se trata de una formación que reconoce las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación y que se basa en los valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los derechos humanos en su integralidad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y la paz.

Educar en derechos humanos implica re-escribir permanentemente la historia de los derechos humanos a partir de la visión de los oprimidos, de los que nunca aprendieron a escribir, pero que fueron “alfabetizados en derechos humanos” por haber vivido en carne propia la violación de sus derechos y haber tomado conciencia de esta práctica educativa para luchar contra la impunidad y por un Estado de Derecho.

En este marco consideramos que el nuevo perfil ciudadano del siglo XXI nos obliga a interrogarnos sobre el fundamento de una Pedagogía ciudadana que comprenda a su vez una metodología integral, con objeto de incidir realmente en la formación de sujetos democráticos. Aspectos que retomaremos más adelante.

De nuevo nos preguntamos: ¿Bajo qué paradigma se construye una visión integral del ciudadano acorde a los retos de la democracia? ¿Cómo integrar el enfoque de la educación en derechos humanos y en democracia al currículo? ¿Es posible un ejercicio articulador de estas perspectivas?

Las transiciones democráticas en América Latina y el papel de la educación en derechos humanos son factores inseparables. Si bien la lucha por una educación comprometida con las causas sociales ha estado presente en toda la historia de la construcción del Estado mexicano y encontramos antecedentes de una educación para las clases marginadas y experiencias interesantes, no es sino después de la aprobación de la Declaración Universal de Derechos Humanos que podemos hablar de la EDH y, particularmente, será la educación popular con la influencia de Freire en los años sesenta la que retome en sus manos las primeras experiencias en la materia, en el ámbito del sector no formal.

¹⁹ Alberto J. Olvera. “El estado actual de la ciudadanía en México” en Revista **Este país**, México, julio 2001, p. 32.

En los años ochenta del siglo pasado, en México, el tema de los derechos humanos se vincula con las múltiples denuncias que sobre desapariciones forzadas y violaciones a los mismos presentan víctimas y organizaciones no gubernamentales (ONG). La opinión pública internacional comienza a observar y cuestionar a México, país que hasta entonces había mantenido un perfil de cierta estabilidad y una política exterior progresista e, incluso, partidaria de las causas democráticas del mundo, en tanto existía un serio detrimento del respeto a los derechos humanos en el interior del país. Al respecto, anota Reygadas:

“Después de las brutales represiones del 2 de octubre de 1968 y del 10 de junio de 1971, una parte del movimiento estudiantil y la guerrilla ya existente en Guerrero consideraron que el problema principal del país era que los trabajadores del campo y de la ciudad no contaban con un proyecto revolucionario ni con un aparato armado para llevarlo adelante y para defenderse de las fuerzas represivas; otra parte del mismo movimiento estudiantil trasladó la lucha de las calles al seno de la academia, buscando transformar y democratizar la vida interna de las universidades e instituciones de educación superior; otros grupos y corrientes analizaron que el problema principal era que los estudiantes habían estado solos y aislados frente a una sociedad civil poco organizada y que lo primordial era dedicarse a la organización de movimientos de masas; otro sector estudiantil, heredero del espartaquismo, consideró que lo que hacía falta en México era un verdadero partido revolucionario, de tal manera que se dedicó a la organización de estudiantes, colonos pobres, campesinos y trabajadores, que, durante la década de los setenta, se sumaron a una docena de organizaciones clandestinas en medio de un clima de represión y persecución, luchando por construir simultáneamente organizaciones de masas y organizaciones revolucionarias estrechamente vinculadas; y otros grupos se orientaron a conformar partidos políticos que pudieran dar un rumbo público a las luchas del pueblo por la democracia”²⁰.

El modelo de desarrollo estabilizador había llegado a su fin y el partido en el poder presentaba signos de agotamiento; las contradicciones emergen al mismo tiempo que la sociedad civil, paulatinamente, adquiere un nuevo perfil. El sismo de 1985 incrementa su solidaridad y en el fraude electoral de 1988 la común indignación ante los malos manejos del voto la conmina a buscar alternativas de acción cívica. En 1990, en uno de sus golpes de timón característicos, el gobierno de Carlos Salinas instituye la Comisión Nacional de Derechos Humanos y, en un hecho sin precedentes, reconoce públicamente la crítica situación en la que se encontraban estos derechos.

Al principio de la década de los ochenta surgen ONG de derechos humanos, las cuales se articulan a movimientos sociales y van constituyéndose en redes. Se exige

²⁰ Rafael Reygadas. *Abriendo veredas*. Ed. Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia, 1998. Una versión digital se encuentra disponible: http://vinculando.org/sociedadcivil/abriendo_veredas/

el alto a la represión y la vigencia del Estado de Derecho. Sin embargo, en México la preocupación por relacionar la educación con los derechos humanos y la democracia es posterior a otros países del continente. En el país se retoma la experiencia y vivencias de numerosas organizaciones civiles de América del Sur, dado que es justamente en la forma de pensar y en la cultura de los pueblos latinoamericanos que la educación aparece como un medio para favorecer un Estado de Derecho, la paz y la transición a la democracia que demandan sus pueblos.

Los educadores de las ONG urbanas son en su mayoría profesionales de diversas disciplinas, en particular, de las ciencias sociales y humanidades, o tienen estudios superiores o de bachillerato, si bien incompletos. También existen “educadores del campo y de las colonias” que aprenden en la práctica con el educando, quien muchas veces se convierte en profesor. Otros aprenden el acto de educar en “la escuela de la militancia” y se especializan gracias a los múltiples cursos, conferencias, debates, mesas redondas, seminarios y actividades a las que asisten o que ellos mismos diseñan día a día.

Se trata, en general, de personas que tienen un nivel escolar medio, pero también encontramos promotores con poca escolarización. Cabe señalar que existe un cierto número de académicos de alto nivel que coadyuva o colabora con el trabajo de educación de las ONG.

Entre los miembros de los organismos no gubernamentales se habla del trabajo de educación y de promoción como del trabajo de “hormigas” que no se ve, pero “se siente”. Existen múltiples experiencias. Hoy casi todas las ONG integran en sus actividades las tareas de capacitación, pero pocas son aquellas que sistematizan y dan a conocer su experiencia.

Podemos considerar que entre las ONG existen diversos enfoques o propuestas de educación ciudadana: en primer lugar la “propuesta de formación valoral”. Se trata de prácticas que se basan en una educación en valores, sostenida por teóricos como Kohlberg o Piaget y traducida en diversos objetivos educativos que se pretende alcanzar, teóricamente, sobre todo en espacios de educación formal.

Entre estas prácticas encontramos, también, aquellas que ignoran la realidad social, política, económica que vive el país. Menosprecian a la historia como referente básico; consideran un perfil homogéneo de ciudadanía; sus estrategias didácticas se centran en actividades lúdicas para el salón de clase y terminan culpabilizando a los docentes por no saber transmitir actitudes tolerantes y pacifistas.

En segundo lugar la “propuesta normativa”, consiste en prácticas que privilegian la formación eminentemente jurídica o instrumental. Condicionan las obligaciones sobre los derechos y pugnan por el conocimiento de las leyes como elemento neutral, desconociendo la manera de aplicarlo desde una mirada ciudadana.

En tercer lugar encontramos lo que podríamos denominar la “propuesta ecléctica”, que parte de una realidad social y política e integrando el conocimiento de los

derechos humanos como la construcción de un saber, en el marco de la lucha por la democracia y de la reapropiación de la ciudadanía. Esta perspectiva no excluye el enfoque valoral, pero va más allá, al contextualizar los valores en una realidad política determinada al considerar a los derechos humanos como un producto histórico de la humanidad. En este sentido reconoce todos los derechos, aunque tiene conflicto en integrar la indivisibilidad de los mismos en la práctica docente.

Cabe señalar que en este marco existen experiencias que comprenden una visión integral que consideran la EDH como una herramienta ciudadana que favorece la toma de conciencia democrática; parten de la realidad social y política y no temen debatir sobre las responsabilidades del poder político y, en este caso, de las obligaciones de los gobiernos en materia educativa. Articulan la EDH al derecho a la educación, reconocen el derecho a la memoria y parten de visiones historicistas entendiendo el complejo entramado social en el que la EDH debe superar las tensiones entre la teoría y la práctica. Estas experiencias, que son pocas, logran en ocasiones, incidir en políticas públicas.

Por último, la propuesta educativa coyuntural o “bombero”, que puede ser la mezcla de todas las anteriores o bien su síntesis, pero que se realiza para cubrir una coyuntura particular o una urgencia. Se hace la formación puntual, pero no siempre se pregunta ¿para qué?

Las prácticas de educación para la democracia desde las organizaciones sociales no son homogéneas. Existe un gran empirismo y las iniciativas responden a la coyuntura del momento y a las necesidades más sentidas (sensibilizar para el voto, los derechos de las mujeres, el acceso a la justicia, etc.). Pocas asociaciones cuentan con un proyecto a largo plazo en la materia. Es decir, el aprendizaje de la acción urgente y el activismo cotidiano.

En esta tarea de educación, las organizaciones retoman los aportes de la educación popular y la experiencia de procesos autogestionarios. Hoy existen incluso ONGs que comprenden programas permanentes de formación ciudadana en el marco de una educación para adultos.

En estas nuevas tareas las organizaciones no se limitan a los espacios de educación no formal, sino que penetran también en las instituciones escolares a través de la formación de maestros en temas como formación en valores, educación en derechos humanos, educación ciudadana y civismo.

No cabe duda que el trabajo de las ONG abrió el camino hacia el reconocimiento formal de la EDH y su difusión a varios sectores. El tema de los derechos humanos empieza a permear las conciencias de los mexicanos y a cuestionar las estructuras de poder. Esta temática adquiere en los años noventa legitimidad y mayor consenso. La lucha por los derechos humanos se vincula, entonces, con la democracia y la paz, elementos que emergen con más intensidad en el siglo XXI con la alternancia y con la frustración y desencanto de la misma en las elecciones de 2006.

Las ideas-fuerza y las tensiones en educación en derechos humanos, en la escuela básica

Actualmente, la enseñanza de la educación ciudadana no se imparte en el sistema educativo formal, es decir una formación fundada en los derechos humanos y vinculada a la realidad social y política del país, a pesar de que la filosofía de la educación en México siempre ha integrado, de una u otra manera, elementos que deben configurar en el perfil de los futuros ciudadanos y ciudadanas que pretenden formar la escuela.

La dimensión axiológica presente en el currículo y en la política educativa del Estado proclama una serie de valores a alcanzar, así como una posición sobre el tipo de ciudadano que desea formar, la cual varía según el contexto de la época. Sin embargo, la enseñanza y difusión de prácticas democráticas no han logrado generalizarse, ni en el sistema educativo ni en la práctica cotidiana de la escuela. Para Arredondo y Góngora, el ejercicio de la ciudadanía es un proceso en construcción y “...el ejercicio de la ciudadanía de los docentes, en cuanto a comunidad profesional cimentado desde el Estado también dista mucho de ser una realidad”²¹.

Un breve esbozo de la historia de las políticas educativas o de sus tendencias nos permite identificar la manera en que la educación ha integrado una concepción determinada de los derechos humanos en sus relaciones con la democracia, así como con sus valores inherentes, hasta llegar al reconocimiento oficial en 1993 de la enseñanza de los mismos, como contenidos del civismo ²². Su inclusión formal en los programas o proyectos oficiales ha obedecido, en general, a la coyuntura social o política determinada, por lo que destaca una gran distancia entre los valores proclamados y los realmente operantes en nuestra sociedad.

Como veremos más adelante, es en la asignatura del civismo donde la escuela básica asigna e imparte los contenidos formativos de perfil ciudadano. Se dice que el civismo, como materia, aparece “con tintes claramente definidos en la reforma de 1833, pero no es sino hasta 1876 cuando se imparte como asignatura en las escuelas primarias. Desde entonces ha recibido diferentes nombres: instrucción cívica, civismo, educación cívica, moral y religión, moral y urbanidad, derecho usual, economía política, prácticas e informaciones socialistas, orientación socialista, cultura cívica”²³.

Según Canton y Aguirre, “a finales del siglo XIX se hicieron los primeros libros de moral cívica o moral para la patria. Estos textos hablaban de una moral republicana que -inspirada en el pensamiento liberal de la Revolución francesa que sostenía los valores de libertad, igualdad y fraternidad, así como tolerancia-, sería la base para la

²¹ Adelina Arredondo y Janette Góngora, (Coordinadoras) *Educación ética y Responsabilidad ciudadana de los docentes*. IFE, UPN e Incluye, 2008, México.

²² Véase capítulo 2 del libro *La educación ciudadana ante los retos de la democracia*, de la autora. Op. cit. Puede consultarse en <http://catedradh.unesco.unam.mx>

²³ C. A. Rubio, A. E. De Becerra, Vargas, C. O., *Didáctica de la Educación Cívica*, Oasis, México, 1969, p. 65.

fundación del Estado Nacional en el que hoy vivimos. Formar hombres y mujeres morales era una necesidad política, como políticas y laicas (independientes de cualquier creencia religiosa) eran las virtudes a enseñar. Por primera vez se pensó que los y las jóvenes eran los cimientos del nuevo proyecto de Nación. Por eso, cuidarlos, cuidar de su educación y sus costumbres llegó a significar lo mismo que cuidar de la Patria²⁴.

A finales de los años cuarenta, Torres Bodet llega a ser ministro de Educación Pública, con la experiencia de la UNESCO en su cargo de director general, promueve reformas que perfilan las tendencias filosófica-jurídicas de la educación pública en México, en las décadas siguientes. El artículo 3^o señala entonces, en su primer párrafo, que “la educación impartida por el Estado-Federación, los Estados y Municipios debe tender a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia”²⁵, al mismo tiempo se defienden los postulados ideológicos que la sustentan: laica, científica, democrática, nacional, solidaria, gratuita y obligatoria.

Así, la educación, por mandato constitucional, tendría como criterios la laicidad y la científicidad, es decir, ajena a toda doctrina religiosa y fundada en los resultados del progreso científico, combatiente de la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios, además de ser democrática, lo que significa no sólo una estructura jurídica y un régimen político en sus aspectos formales, sino también un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Ser nacional supone atender a la comprensión de nuestros problemas, aprovechar nuestros recursos, defender nuestra independencia política y proporcionar elementos para comprender los problemas del país y el aprecio por nuestra cultura. La educación debe ser solidaria para contribuir a la convivencia humana, promover la dignidad de la persona, la igualdad de derechos, amén de ser gratuita y obligatoria en el nivel elemental (primaria).

Como puede observarse, el fundamento jurídico-filosófico de la educación pública del país integra ciertos valores, principios y orientaciones de los derechos humanos. Su inscripción es, incluso, anterior a la proclamación de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948.

En 1957, el plan de estudios de la educación primaria establece la asignatura de “Educación Cívica y Ética” (la cual reaparece con este término en el sexenio foxista hasta la actualidad).

²⁴ Valentina Cantón, Arjona Mario Aguirre Beltrán, Formación cívica y ética para la educación secundaria: una propuesta republicana. Revista Correo del maestro, Num 40, septiembre, 1999, véase: www.correodelmaestro.com/anteriores/199/septiembre/incert40.htm

²⁵ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ed Porrúa, México, 1950

Hasta los años sesenta, en palabras de Pablo Latapí, tenemos que

“...los contenidos del civismo en la historia curricular de estos años suelen ser tres: el conocimiento de las leyes e instituciones del país; la formación de los hábitos que requiere el funcionamiento de la sociedad y la promoción del sentido de identidad nacional; en suma, cultura política, socialización y nacionalismo. Los tres contenidos convergen hacia la “formación del ciudadano”, objetivo fundamental de la educación primaria. En los tres, principalmente en los dos últimos, se sugiere que deben promoverse valores, actitudes y sentimientos que socialicen al educando en cuanto futuro ciudadano; la formación “para la democracia como forma de vida” prescrita en el texto constitucional implica que los educandos adquieren los valores y hábitos congruentes, muchos de los cuales tienen un alto componente moral²⁶.

Con la aprobación de la Ley Federal de la Educación (LFE), que se promulga en 1973, se reglamenta, a escala nacional, el artículo 3° constitucional y se subraya la necesidad de que la educación prepare a los alumnos para los procesos de cambio por los que atraviesa el país; además, recoge con mayor amplitud una serie de valores de principios humanistas acordes a la Declaración Universal de Derechos Humanos y, en general, con la normatividad internacional vigente en materia de protección y promoción de los derechos humanos.

En el artículo 5° de la LFE, señala, entre otros, los siguientes fines de la educación:

“...crear y fortalecer la conciencia de la nacionalidad y el sentido de la convivencia internacional (Fracción II);... enriquecer la cultura con su impulso creador y con la incorporación de ideas y valores universales (Fracción VI); ...promover las condiciones sociales que llevan a la distribución equitativa de los bienes materiales y culturales dentro de un régimen de libertad (Fracción IX);...infundir el conocimiento de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de la sociedad (Fracción XIV);...promover las actitudes solidarias para el logro de una vida social justa (Fracción XV); ...enaltecer los derechos individuales y sociales y postular la paz universal, basada en el reconocimiento de los derechos económicos, políticos y sociales de las naciones (Fracción XVI)²⁷.

En este marco, destaca una serie de valores: desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, supremacía de la persona, libertad, desarrollo de los hábitos personales que aseguren una vida en plenitud, amor a la patria y conciencia de la solidaridad internacional, salvaguarda de la herencia cultural, el nacionalismo y la defensa de la identidad, solidaridad, democracia, preparación para los procesos de

²⁶ Pablo Latapí, op. cit., pp. 78-79.

²⁷ Ley Federal de Educación. Secretaría de Educación Pública.

cambio, capacidad para la autoformación, conciencia social²⁸.

Estos postulados, con ligeras diferencias según la política educativa en turno, permanecen vigentes hasta los años noventa, por lo cual se puede afirmar que el marco jurídico y las orientaciones filosóficas de la educación en México ofrecen elementos para desarrollar una educación en derechos humanos y democracia.

Sin embargo, los planes, programas y libros de texto que habían existido a través del desarrollo de la educación no integran los medios para hacer coincidir dichas orientaciones con la realidad de la escuela y la de los educandos. Varios autores destacan que no existe “una acción pedagógica explícita e internacional de formación, transmisión, inculcación o adoctrinamiento que retome los valores propuestos en la legislación y la política educativa (...) por lo que los valores que contiene explícitamente el discurso educativo del Estado no se promueven efectivamente en el quehacer cotidiano de la escuela²⁹.

Afirmamos que las políticas educativas desarrolladas desde el comienzo de la educación pública en el país contemplan, en diferentes momentos, la inclusión de la asignatura del civismo para transmitir los preceptos elementales relativos a la formación ciudadana. Para Roberto Rodríguez, sus antecedentes se remontan a “la definición de la educación pública como laica [que] se gestó y resolvió en el marco de la pugna entre liberales y conservadores de la segunda mitad del siglo XIX y fue reforzado por los gobiernos posteriores a la Revolución mexicana. Como consecuencia, la formación en valores morales sería responsabilidad, casi exclusiva, de la enseñanza cívica”³⁰. En este espacio se reduce para la escuela básica, desafortunadamente, el aprendizaje de prácticas ciudadanas que, en general, no han logrado ni fortalecer un perfil ciudadano ni permear otros contenidos del currículo.

Sin embargo, cabe señalar que en 1972, en los libros de estudio, gratuitos y obligatorios que proporciona el Estado, se comienzan a integrar ciertos elementos novedosos sobre cuestiones relacionadas con la educación ambiental, la educación sexual, así como la eliminación de ciertas imágenes y estereotipos sexistas y racistas, e incluso se hace mención eventualmente de ciertos instrumentos internacionales (Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y Declaración de los Derechos del Niño de 1959).

²⁸ Pablo Latapí, “Marco de referencia para el estudio: Educación para la paz y los derechos humanos en la primaria”, documento mecanográfico, 10-VIII-1988, Tequisquiapan, p. 5. Véase: Muñoz Bautista, Jorge, “Reflexiones sobre algunos aspectos valorales y criterios para la determinación de tendencias deseables de cambio social”, Revista del Centro de Estudios Educativos, N° 3, México, 1973, pp.121-171.

²⁹ S. García Salord; Liliانا Vabella, *Normas y valores en el salón de clases*, Siglo XXI editores-Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas-UNAM, México, 1992, p. 20.

³⁰ Roberto Rodríguez Gómez, Reseña de Latapí Sarre, Pablo con la colaboración de Concepción Chávez Romo. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica (col. Educación y pedagogía). <http://edrev.asu.edu/reviews/revs57.htm>

Cabe señalar que en 1960 el Civismo desaparece de los programas de estudio y, en 1971 con la reforma de las áreas de conocimiento, el mismo se asimila los contenidos de la historia, geografía, en el área denominada *comprensión y mejoramiento de la vida social*.

En el diagnóstico que realiza el Programa para la Modernización Educativa, publicado en 1989, se menciona, con relación a la enseñanza secundaria, que los aspectos éticos, sociales y de actitudes se consideran tangencialmente, y que los contenidos históricos, cívicos y sociales no están orientados adecuadamente hacia la identificación de un proyecto de nación.

El civismo vuelve a aparecer hasta la reforma de 1992-1993 como una asignatura específica, la cual comprende, por primera vez, amplios contenidos sobre derechos humanos. Lo anterior responde, en parte, a la nueva Ley General de Educación (LGE) de 1993, que menciona el compromiso estatal de formar en derechos humanos, siendo un fin de la educación: “Propiciar el conocimiento y la enseñanza de los derechos humanos”. Por lo tanto se puede decir que hoy éstos forman parte del currículo de educación básica a través de su incorporación en la educación cívica como un proceso intencionado y con objetivos determinados.

En este marco, en los planes y programas vigentes desde 1993, la educación cívica en el nivel de la escuela primaria “es el proceso a través del cual se promueve el conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento”³¹.

En el nivel secundario se señala que “el propósito general de los cursos de civismo es ofrecer a los alumnos de secundaria las bases de información y orientación sobre sus derechos y responsabilidades, relacionados con su condición actual de adolescentes y también con su futura actuación ciudadana”³².

Es decir que se da prioridad al conocimiento de la norma como base de la convivencia y a la relación derechos-responsabilidades, siempre enfocados a la conducta individual. Se excluye -omite- la responsabilidad estatal en la materia. Sin embargo, esta propuesta contempla como tarea de la educación básica formar a ciudadanos capacitados para participar en la democracia.

A principios de 1999, la Secretaría de Educación Pública anuncia una nueva reforma en los planes y programas de secundaria, en particular en la materia de civismo. Se presenta la nueva materia sobre formación cívica y ética con nuevos contenidos interesantes y complejos para el docente que tendrá la obligación de enseñarlos. Pablo Latapí señala que “la moral regresa a la escuela”³³.

³¹ Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica. Primaria, Secretaría de Educación Pública.

³² *Ibidem*.

³³ Pablo Latapí. *La moral regresa a la escuela*, Ed. Plaza y Valdés, 2003, México.

Se inscriben entre sus contenidos la educación para la democracia, la sexualidad, las adicciones, etc. En esta reforma desaparece la mayor parte de los contenidos sobre derechos humanos y sobre las instituciones encargadas de su protección, como sí aparecerían en los textos de 1993. En cada ocasión que se habla de derechos se añaden sus respectivas obligaciones.

En el enfoque de enseñanza y programas de la asignatura de Formación Cívica y Ética se afirma que “en la educación secundaria la idea central que ha de comunicarse a los estudiantes es que como individuos deben aprender a conciliar lo que quieren con lo que la sociedad ofrece y les demanda”³⁴. Y añade: “En particular se procurará que los estudiantes adquieran conciencia de sus derechos y de que comparten la responsabilidad de hacerlos cumplir, asimismo, que el cumplimiento de sus obligaciones posibilita la realización de los derechos ajenos” (sic) [...] se preparará a los estudiantes para que sus decisiones, actitudes y acciones sean respetuosas y responsables hacia sí mismos y hacia los demás. “Las áreas que habrán de abordarse son: trabajo, estudio y esparcimiento, sexualidad y prevención de adicciones”³⁵.

En cuanto a los principios y lineamientos generales, destaca la ausencia de los retos de los jóvenes al fin del milenio, de una reflexión sobre los procesos de mundialización o del desarrollo de la ciencia o los sistemas de información, menos aún de la sociedad del conocimiento, es decir, temas que perfilan hoy al ciudadano del mañana con múltiples y nuevos desafíos.

El programa pierde la rigidez del enfoque normativista y adquiere un enfoque más flexible que se enriquece por la introducción de la ética, pero es al mismo tiempo más impreciso. Se incluyen aspectos relativos a la sexualidad y la participación de los adolescentes, así como cuestiones relativas a las adicciones, es decir, se pretende responder a los cambios del contexto y a las exigencias de información y formación en la materia. Se da un cambio sustantivo, pero incompleto.

“La nueva asignatura -sostiene Pablo Latapí-, parece proponerse tres objetivos: poner de relieve la educación para la democracia, relacionar los objetivos de la educación cívica con los valores éticos y abrir un espacio curricular propio a la formación moral, particularmente importante en la adolescencia”³⁶.

Para este autor, la nueva asignatura, pese a sus aciertos, tiene también una serie de deficiencias, mismas que engloba en cuatro apartados: de carácter lógico, filosófico, curricular y pedagógico³⁷.

³⁴ Enfoque de enseñanza y programas de la asignatura “Formación cívica y ética”, 1º, 2º y 3er grado, enero de 1999. Secretaría de Educación Pública.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Pablo Latapí, *La moral regresa a la escuela*, p. 14.

³⁷ *Ibid*, pp. 86-87.

Cabe señalar que las reformas de 1999 se inscriben en una serie de transformaciones sociopolíticas que desde los años ochenta se traducen en propuestas educativas en los programas y planes de estudio de toda América Latina. En este caso destaca el apoyo e incidencia de la Organización de Estados Americanos en el ámbito de la formación en valores, que impulsa o promueve reformas en la materia. La reforma en México es tardía y no logra aglutinar las expresiones de cambio que se exigen en la sociedad. Su imposición sin consensos logra, sin embargo, ser aceptada ante la necesaria transformación de estos espacios formadores de conciencia ciudadana entre los jóvenes.

La reforma no se acompañó de libros de texto (de estudio oficiales) ni de una propuesta articulada y generalizada de formación de docentes.

En esta época, a partir del conocimiento de las leyes, las formas de gobierno de México y la reflexión sobre los valores propios de la democracia, se pretende que los estudiantes desarrollen su capacidad para analizar valores, tomen decisiones para mejorar su vida y el entorno y generen un proyecto de participación social.

Posteriormente, se inicia a nivel de escuela primaria el desarrollo del que será el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE) para la educación primaria en 2003- 2004 y la formulación de los programas de estudio de la asignatura de Formación Cívica y Ética que se realizan en 2006 y operan en 2008. Primero se estableció una etapa experimental del PIFCyE en un total de 194 escuelas, ubicadas en Aguascalientes, Chihuahua, Distrito Federal, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora, Tabasco y Zacatecas. Después se fueron diseñando y modificando los programas.

En este marco surge en 2006-2007 otra reciente reforma que llevó varios años de procesos diversos y de cambios, en el marco de la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES) y de inclusión de la materia en primaria a partir de 2008. El balance y las evaluaciones están en proceso, sin embargo, podemos afirmar que tuvo mayor preparación y consensos entre ciertos sectores. Esta reforma sostiene que: “Estos cambios responden a varias necesidades, entre ellas, establecer una mayor articulación de los tres niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria); dar respuesta a los requerimientos e intereses de los adolescentes que cursan la secundaria; actualizar los contenidos curriculares y la perspectiva de enseñanza a la luz de los hallazgos de la investigación educativa de la última década; y hacer hincapié en el desarrollo de competencias encaminadas a la comprensión de México y del mundo”³⁸.

De acuerdo a la presentación y fundamentos de la asignatura Formación Cívica y Ética en 2006, se brinda a “...los alumnos la oportunidad de utilizar elementos del contexto espacial y temporal para analizar procesos de diferente magnitud relativos

³⁸ Véase: Programa de Formación Cívica y Ética. 2006. SEP Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, p.7.

a la convivencia, así como la posibilidad de adoptar una perspectiva personal sobre los mismos e identificar compromisos éticos que les competen como adolescentes (...) La asignatura Formación Cívica y Ética apunta al desarrollo de competencias, es decir, conjuntos de nociones, estrategias intelectuales, disposiciones y actitudes que permitan a los estudiantes responder ante situaciones de su vida personal y social, en las que se involucra su perspectiva moral y cívica: al actuar, tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos”³⁹.

En este caso, sin embargo, se sigue considerando al civismo como el espacio de formación ciudadana exclusivo, aun cuando se sostenga que: “La formación ética se orienta al desarrollo de la autonomía moral, entendida como la capacidad de las personas para elegir libremente entre diversas opciones de valor, basándose en principios éticos identificados con los derechos humanos y la democracia”.

Tensiones y simulaciones

Así, encontramos en la Secretaría de Educación Pública dos discursos, hoy mejor elaborados, donde se manejan los temas de Formación Cívica y Ética, Educación ciudadana, Educación en valores, Educación para la vida, e incluso, Educación para la paz, derechos humanos. Discursos que no parecen siempre coincidir en esta materia. Por una parte, en foros de derechos humanos vinculados al ámbito internacional, la SEP ha dado a conocer el Programa de Educación en Derechos Humanos⁴⁰, el cual se presenta como un “programa integral”, cuyo propósito es “ampliar, diversificar, coordinar y hacer más profundas en el sistema educativo las acciones que crean y mantienen vivos una cultura y un ambiente de respeto y promoción de las garantías individuales y los derechos de todas las personas y, en particular, el derecho a la educación”⁴¹. Por otra, se sostiene que la educación en derechos humanos es “una parte integral (sic) de la Educación cívica”⁴², donde el Programa, también Integral, de Formación Cívica y Ética para la Educación Básica, que se implementa en 2006-2007, ni siquiera menciona el Programa de Educación en Derechos Humanos. La reforma de 2006- 2008 confirma esta situación, los derechos humanos proclamados por la SEP en la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos son un contenido de la Formación Cívica y Ética. Cabe la pena pregunta, ¿Cuántos programas, desde luego integrales, pueden concebirse y subsistir paralelamente en estos importantes campos de la formación ciudadana?

³⁹ *Ibíd.* p. 9.

⁴⁰ En el marco de la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos, SEGOB 2004. Programa de Educación en Derechos Humanos. SEP, 2004.

⁴¹ *Ibíd.*

⁴² L. Álvarez. Asesora del Secretario de la SEP. Ponencia “Programa de Educación en Derechos Humanos, en ocasión del. Seminario Internacional Educación en Derechos Humanos. Reunión de Expertos. Secretaría de Educación Pública. Secretaría de Relaciones Exteriores. 7 noviembre 2005, México, D. F.

Los aportes de las universidades

La presencia de los derechos humanos y la importancia de éstos como aspecto relevante de la ética política de las sociedades requieren de espacios académicos donde se reflexione, investigue y difunda la concepción de la dignidad humana y se elaboren respuestas a las exigencias éticas, sociales, jurídicas, políticas, culturales y económicas que demanda la sociedad actual. La existencia de una cultura y una política de los derechos humanos en los espacios académicos necesita del debate sobre las respuestas a una serie de preguntas que sólo pueden darse desde una perspectiva integradora y pluridisciplinaria.

En el ámbito académico, la aproximación a los derechos humanos había sido, hasta los años ochenta, parcial; su estudio y tratamiento se reducía al enfoque jurídico o filosófico y, en los años noventa, su estudio interdisciplinario se inscribe en la disputa política de la transición democrática, con un enfoque eminentemente social e interdisciplinario.

Diversos temas se desarrollan desde investigaciones universitarias con enfoques paradigmáticos, en relación a todos los derechos y desde diversos actores, particularmente ante el Estado, garante de los mismos. Temas que tocan múltiples disciplinas como la medicina, la economía, la ciencia política e incluso las ciencias exactas se introducen desde las transformaciones tecnológicas y científicas en temas como la genética o la bioética vinculados con los derechos humanos.

La universidad, ante el saber de los derechos humanos, adopta la responsabilidad de desarrollar espacios de reflexión, debate e investigación en la materia; acepta el desafío de ofrecer nuevos enfoques, nuevas categorías de análisis; propone discurrir sobre sus campos teórico-conceptuales, epistemológicos; analiza la manera de integrarlos al currículo y define modalidades y metodologías de su promoción y de su enseñanza.

Sin embargo, en el campo de docencia, desde las universidades se reproducen primero tendencias similares a las ONG, posteriormente, se realizan prácticas cada vez más estructuradas y fundamentadas en el trabajo académico a corto, mediano y largo plazo.

Así, existe la propuesta de formación valoral, dirigida en particular a la formación de docentes de educación básica. Esta práctica comprende también la formación escolarizada que realizan las escuelas normales, las cuales reproducen los programas escolares que en general desconocen el contexto social y la dimensión historicista de los derechos humanos. El aula se convierte en un espacio de reflexión valoral neutro, que en el mejor de los casos permite introducir propuestas lúdicas y estrategias didácticas novedosas. Este enfoque desconoce los entramados sociales y el desarrollo histórico como fundamento de esta práctica.

La propuesta normativa se ofrece, en particular, en instituciones de formación ju-

rídica. En general se enseñan los elementos básicos de los derechos humanos a través de una serie de conferencias y temas que si bien conocen los mecanismos jurídicos no hablan de su aplicación efectiva. Existen, sin embargo, algunos casos excepcionales que se complementan con el conocimiento jurídico en la aplicación del Derecho Internacional de los derechos humanos, incluso la enseñanza concreta de la aplicación del mismo en el ámbito interno y ante el reto de la armonización.

Aunque se dan muchos casos de cursos especializados o diplomados que integran una serie de destacados ponentes y conforman un programa con conferencias diversas y un cierto número de horas en el ámbito de educación superior. Estas propuestas, en general, carecen de una metodología de la enseñanza y, por lo tanto, del carácter de exigibilidad de los derechos, dado que no estudia la manera de incidir en su aplicación efectiva.

Podemos afirmar que durante los últimos diez años asistimos a un verdadero auge de los derechos humanos y a la enseñanza de temas afines en las instituciones y centros de investigación de educación superior del país.

En la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM, desde hace algunos años hemos propuesto un enfoque integral de la Educación en Derechos Humanos, que ahora consideramos como una *pedagogía ciudadana*, ésta comprende los siguientes diez principios metodológicos de una educación en derechos humanos y para la democracia:

1. El proceso de aprendizaje que implica la producción de conocimientos sobre el saber de los derechos humanos debe realizarse desde un enfoque interdisciplinario.
2. El desarrollo de una conciencia ciudadana va más allá del reconocimiento del individuo como sujeto de derechos, comprende por una parte el desarrollo de la capacidad de resistencia y por la otra, el aprendizaje de las herramientas para el efectivo goce de los derechos humanos. Es decir, la dimensión de exigibilidad es insoslayable en el quehacer de EDH.
3. Un enfoque integral e indivisible de todos los derechos humanos, así como la articulación e interdependencia entre éstos con la democracia, el desarrollo y la paz.
4. La dimensión de la historicidad como un elemento indispensable tanto para resguardar el derecho a la memoria histórica como para la comprensión del contexto actual, con una mirada prospectiva-política de nuestra realidad social.
5. Un compromiso ético a partir del papel que nos toque jugar en la sociedad y en la comunidad educativa formal, no formal e informal.
6. Un enfoque incluyente, basado en las dimensiones de género y pluriculturalidad de nuestras sociedades.
7. Una propuesta dialógica que promueve la negociación, los consensos y toda

forma pacífica y democrática de resolución de los conflictos.

8. Una relación dialéctica de intercambios y aprendizajes, entre educandos y educadores, en la que ambos tienen mucho que aprender, para convertirse en reales agentes de transformación social.
9. Un enfoque de participación ciudadana para incidir en la política educativa y en las políticas que le conciernen, así como el aprendizaje de la rendición de cuentas y, por lo tanto, el fortalecimiento del individuo como sujeto activo en este campo.
10. La educación en derechos humanos es un elemento esencial de la ética política de nuestras sociedades y debe ser una política nacional consensuada con la sociedad civil, que comprenda una agenda de obligaciones y responsabilidades de las instituciones del Estado.

En este sentido se desarrolla una *metodología ciudadana*, que parte de la realidad social y política y de la necesaria dimensión de exigibilidad. Busca empoderar a los sujetos para fortalecer la democracia y el Estado de Derecho, vinculando el ejercicio de la ciudadanía al derecho a la educación. Esta propuesta se presenta como alternativa al discurso neutro, oficial, que desconoce la memoria histórica y vincula la doctrina irregular mencionada anteriormente. Recupera la capacidad de resistencia y de lucha de los sectores sociales e integra un nuevo paradigma que, retomado de Ferrer, podemos decir que se inscribe en el paradigma de la complejidad -y concibe la educación ciudadana con un enfoque holístico, comprometido y crítico que, animado por los valores de paz, respeto de la dignidad humana, justicia, libertad, equidad, igualdad, solidaridad y sentido de pertenencia a la humanidad persigue finalidades que se extienden a todas las dimensiones de la vida ⁴³.

El saber de los derechos humanos se convierte entonces en una materia liminar de la sociedad del conocimiento. Se abren caminos de reflexión y debate interdisciplinario del quehacer social, permitiendo la apertura hacia nuevos paradigmas, hasta convertir a los mismos en objetos de conocimiento, docencia e investigación. Un saber legitimado tanto en la lucha social como en la sociedad del conocimiento, desde una perspectiva multidisciplinaria y plural.

⁴³ Catalina Ferrer, "La educación en ciudadanía democrática desde una perspectiva planetaria. Un modelo de formación docente", en Gloria Ramírez (Coordinación). La educación superior en derechos humanos, una contribución a la democracia. Ed. UNAM, y UNESCO, 2007.

Ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en el Perú

Rosa María Mujica.
Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz
Perú

Rescatando la historia de lo vivido

La educación en derechos humanos en el Perú se inicia, de manera embrionaria, a inicios de la década de los 80 del siglo XX. En esta década es que surgen la mayoría de las instituciones que asumen, de manera deliberada, el trabajo de educar en derechos humanos. El desarrollo del pensamiento y de la ideas-fuerza que orientan el trabajo de educación en derechos humanos en el Perú, va de la mano del contexto que nos interpelaba y que exigía respuestas, algunas inmediatas, y otras de largo alcance. Veamos:

La violencia nos interpela: 1987

En el año 1987 vivíamos una de las páginas más negras de nuestra historia; la vida en el Perú estaba en emergencia por la violencia estructural, la subversión, la represión y la violencia de la vida cotidiana. En este contexto, afirmábamos que *“Educar en derechos humanos supone levantar un proyecto de vida para el país”*¹. Luego se remarcaría que este proyecto de vida debería encarnarse en un movimiento social, cuyo desafío estaba en convocar a otros sectores para que asuman, como suya, la causa de los derechos humanos para que ganen hegemonía en el país. El tema de los derechos humanos convocaba, pero todavía no unificaba.

La situación de violencia política había cumplido con su labor interpeladora. Los esfuerzos educativos en derechos humanos, todos interesantes, valiosos y necesarios, no tenían ninguna relación entre sí, propiciando la descoordinación, la duplicidad de esfuerzos y de recursos que podían ser más productivos si se establecía la comunicación. Por ello se propuso como objetivo impulsar un espacio de diálogo, adquirir confianza mutua y promover acciones conjuntas, con la finalidad de unir esfuerzos para ser más eficientes y eficaces en la tarea.

¹ Idea-fuerza. 1987.

Levantar la utopía de los derechos humanos: 1988

La situación de violencia y la crisis económica se agudizaban en el país. En el año 1988 se pudo constatar la carga ideologizante que existía sobre el tema de los derechos humanos en un creciente contexto de anomia social. ¿Cómo educar en derechos humanos en un escenario de violencia? nos preguntábamos con cierta incertidumbre. No dejaron de escucharse algunas respuestas. Se remarcó la centralidad de lo ético y lo político y la necesidad de reivindicar la paz como eje articulador de un proyecto alternativo. Pero, sobre todo, se propuso *levantar la utopía de los derechos humanos como algo posible*², que animara nuestras apuestas, que organizara la esperanza.

Educación en derechos humanos como una estrategia de paz: 1989

En 1989 teníamos tres impresiones sobre el país: país desguarnecido, país de impunidades y país en creciente proceso de deslegitimización. Vivíamos en un país inmerso en la “lógica de la guerra”. Para Sendero Luminoso los derechos humanos contribuían a defender el sistema. ¿Cómo, entonces, evitar la parálisis? Se ensayaron muchas respuestas. ¿Cómo hacer que lo ético tenga fuerza social y capacidad de movilización política? Se dijo que el reto era apoyar la construcción de una base social amplia, más allá de nuestros espacios, y por ello era urgente articular esfuerzos alrededor del naciente Movimiento Cívico PERU, VIDA Y PAZ. Se ratificó la *educación en derechos humanos como una estrategia de Paz*³.

La pedagogía de la ternura

Cuando más difícil se presentaba la situación, se lanzó el desafío de pensar en una *“pedagogía de la ternura como la pedagogía de los derechos humanos”*⁴, porque al clima de violencia había que oponerle un clima de ternura como fundamental para encarar lo político.

Se ha dicho que la pedagogía es “el arte de educar”. Este arte se plasma en la práctica cotidiana, en las relaciones humanas que establecemos como educadores con las personas que nos rodean. La pedagogía de la educación en derechos humanos es lo que llamamos “pedagogía de la ternura”, es decir, ese arte de educar y de enseñar con cariño, con sensibilidad, que evita herir, que intenta tratar a cada uno como persona, como ser valioso, único, individual, irrepetible.

Esta pedagogía, al asumir que todos los seres humanos somos diferentes en características, pero iguales en dignidad y en derechos, evita la discriminación ya que

² Idea-fuerza. 1998.

³ Idea-fuerza 1999.

⁴ Idea-fuerza.

acepta y valora la diversidad como parte de la riqueza de las relaciones humanas. La diferencia de razas, sexos, idiomas, culturas o religiones es reconocida, aceptada y valorada positivamente por el educador, quien no sólo las reconoce intelectualmente, sino que demuestra en la práctica que nadie vale más que el otro o que los otros, y tampoco menos; y que en la diversidad, las diferencias enriquecen la interacción de las personas.

La pedagogía de la ternura va claramente a contracorriente de la pedagogía de la violencia que considera y asume que el golpe enseña, que la violencia física o psíquica son medios aceptables y hasta valiosos para educar, en especial a los niños y a las niñas, concepción que tanto influye en nuestras culturas al afirmar que se golpea porque se quiere o se justifica, se tolera y se acepta el maltrato “por amor”. Desde nuestra opción, en cambio, se rechaza todo aquello que hiere a las personas, que las hace sentirse disminuidas en su autoestima y en su dignidad.

El pedagogo que se compromete con esta propuesta se convierte en un “sicólogo descalzo”⁵ que asume el trabajo educativo como una construcción y reconstrucción de la autoestima de las personas, que busca la superación de los complejos de inferioridad que se han ido tejiendo a lo largo de nuestra historia y que han devenido en la marginación de grandes mayorías de nuestros países. Para esto, se orienta a forjar identidades individuales y colectivas sólidas, con clara conciencia de la dignidad personal y de las propias capacidades.

Pero no nos equivoquemos, la pedagogía de la ternura no debe confundirse con debilidad, ni con el espontaneísmo pedagógico, ni puede significar falta de consistencia. Por el contrario, esta pedagogía se fundamenta en lo que llamamos “el afecto pedagógico”, es decir el afecto que nos lleva a buscar lo mejor en cada persona y que implica ser exigentes con el sujeto de la educación, porque busca finalmente que cada uno y cada una encuentre su propia felicidad y la felicidad de los que lo rodean. En este sentido no promueve el “dejar hacer, dejar pasar”, ni el caos, ni el desorden o la indisciplina; por el contrario, promueve la construcción de normas de manera colectiva, que partan de las propias convicciones, de los propios sentimientos y que suponen la motivación necesaria -y contar con los instrumentos más eficientes-, para que ellas se cumplan. Esto requiere, también, que los educadores tengan fe en las posibilidades de los educandos y en sus capacidades para actuar por convencimiento de lo que hay que hacer, para asumir responsabilidades, para actuar con justicia y democráticamente.

“La pedagogía de la ternura finalmente tiene que ser una pedagogía agresiva: fíjense ustedes: ternura y agresividad van juntas, porque la ternura tiene que tener la capacidad de salir al encuentro ante la pérdida de una conciencia humanitaria. No se trata de blanduras”⁶ ... “Porque lo que busca el cariño y el afecto es dar la seguridad

⁵ Cussianovich, Alejandro. “Apuntes para una pedagogía de la ternura”. Pág. 9. Materiales del IPEDEHP. Lima, 1990.

⁶ *Ibíd.* Pág. 14.

al otro de que se le ama, y que éste lo sienta. Sólo así esa criatura podrá reconocer, sin temor, sus debilidades, su situación de marginado, y sentirse capaz de hacer, de construir, de cambiar”⁷.

Para asumir todas las demandas que esta pedagogía nos plantea, es necesario que los educadores trabajemos con nosotros mismos, superemos nuestros propios complejos, y reforcemos nuestra propia autoestima, porque nadie puede dar lo que no tiene. No sólo es necesario pensar, creer y aun sentir que amamos a los niños, jóvenes o adultos con los que trabajamos, es indispensable demostrarlo y que ellos lo sientan. Este paso no es automático. Lograr que las personas sientan que las queremos y sientan que porque las queremos las corregimos y les exigimos, implica una actitud y una comunicación muy estrecha entre educador y educando.

Pero aún hay más: no es posible querer a alguien y aceptar que se le maltrate o se le hiera. Cuando se quiere, se exige lo mejor para el ser amado y se lucha para cambiar todas aquellas condiciones que impiden su felicidad. Por esto, Alejandro Cusianovich nos dice muy bien: “Sólo pueden tener capacidad de ternura los que tienen capacidad de indignación frente a la injusticia y la explotación. La ternura no es parte del sistema; cuando éste la copa, se convierte en un discurso espiritualista que no cambia nada”⁸.

Afirmar que alguna persona es educador en derechos humanos, es afirmar que él o ella apuestan por la vida, por la realización de las personas, por la humanización de nuestra sociedad y esto no es fácil en nuestros países. Los educadores en derechos humanos se convierten necesariamente en contestatarios de un sistema que deshumaniza al ser humano, en personas incómodas que no aceptan ni toleran el abuso y la injusticia, ni siquiera en nombre de la propia tolerancia ; en luchadores de todas las causas nobles que se les presenten que nunca considerarán pérdidas.

Justicia y paz: 1990

En 1990, la coyuntura económica había desplazado momentáneamente del primer plano de la atención a la terrible realidad de violencia política que se vivía. El shock o “paquetazo” económico del mes de agosto de 1990, implementado por el Presidente Fujimori, puso sobre el tapete la discusión sobre si el discurso principal tenía que privilegiar la justicia, en relación a la paz.

Abruptamente se agregan millones de pobres a los ya existentes, agravando la violación de los derechos humanos en el país. Se percibe cierta ambigüedad en las tareas para enfrentar la sobrevivencia y la solidaridad. El aporte de la educación en derechos humanos está en la *búsqueda de nuevos caminos para aportar en la trans-*

⁷ ibídem. Pág. 16.

⁸ Ibídem. Pág. 20.

formación social⁹. Se propone buscar nuevas síntesis entre las ideas de democracia con las de justicia social y desarrollo, incidiendo en el último aspecto que era el menos trabajado.

Se avanzó en el debate teórico-metodológico de la educación en derechos humanos, señalando que *toda demanda educativa debe partir de la vida cotidiana*¹⁰, en procesos comunicativos de ida y vuelta.

Sendero del neoliberalismo: 1991

En 1991, el contexto nacional sufre un radical cambio: se consolida la lógica del modelo neoliberal. Los efectos del “shock económico” del año anterior seguían haciendo estragos y agudizando la miseria y pobreza de millones de peruanos. Se percibía que los derechos económicos y sociales comenzaban a ser vulnerables frente a la lógica del mercado, que juega solitaria y arrogante en la escena de las propuestas. Pero también está vigente la lógica de Sendero Luminoso, que la Red percibe como inviable y fascista, y agudizaba la crisis del país. El análisis sobre el cauce de la guerra interna, los detenidos-desaparecidos, los muertos y heridos, determinan precisar que el enemigo principal que hay que aislar y enfrentar es Sendero Luminoso, sin heroicidades, sino con eficacia política. Ello tiene también como condición la estrategia de “politizar la guerra” para evitar su militarización, que convertía a las fuerzas armadas como el otro protagonista de las serias violaciones de los derechos humanos en el país. *“Por la vida y por la paz, no daremos paso atrás”*¹¹, era la frase que acompañaba el trabajo educativo y las marchas públicas por las calles de la ciudad.

Ya había experiencia acumulada y, sobre todo, compartida. Se concluye aprobando participar de la campaña de *“PERÚ, VIDA Y PAZ.” Todos somos responsables del Perú, tú que propones*¹², cuyo lema fue *“Si unimos esfuerzos, si juntamos voluntades, si actuamos ahora, hay razones de esperanza”*¹³.

La lucha por la democracia: 1992

El 5 de abril de 1992 el Presidente Fujimori, con el apoyo de las Fuerzas Armadas, llevó a cabo su autogolpe de Estado. La democracia sufría un serio revés. Es el año de los coches-bomba en Lima y el asesinato de la líder popular María Elena Moyano en manos del terror senderista. Pero también es el año de la captura de Abimael Guzmán, jefe máximo de Sendero Luminoso, por el entonces coronel de la Policía, Antonio

⁹ Idea-fuerza.

¹⁰ Idea-fuerza.

¹¹ Idea-fuerza 1991.

¹² Idea-fuerza 1991.

¹³ Idea-fuerza.1991.

Ketín Vidal, que señaló la importancia de respetar los derechos humanos en la guerra antiterrorista. Se abre la esperanza. Pero dura poco. Acicateado desde determinadas esferas del poder, la sociedad exacerba el revanchismo de querer imponer la pena de muerte. Los organismos de derechos humanos enfrentan una de las más difíciles coyunturas por el ataque y la acusación injusta de ser defensores de terroristas.

A pesar de esto, la esperanza renace y la apuesta es terca. Se señala que **la democracia todavía es una aspiración y que hay que conquistarla**¹⁴, con educación, con nuevos partidos políticos y con los medios de comunicación. Se diagnostica que en el Perú lo que está en crisis es una manera de vivir, que debemos arriesgarnos a hacerlo de otro modo y así construir la utopía de los derechos humanos. Y en el contexto de los nuevos retos que la globalización de la economía y la sociedad planetaria nos impone, se plantea la necesidad de combinar eficacia con ética.

Más allá de las fronteras: 1993

A un año de la captura de Abimael Guzmán se percibe la necesidad de profundizar el trabajo, sin quedarse atrapados en las heridas de la guerra. La reconciliación nacional y el esclarecimiento de la verdad de lo sucedido son pasos importantes para encarar una auténtica pacificación y el futuro del país. Además, un Perú diferente después de más de una década de violencia política tiene que encarar los problemas de justicia social y, por ende, del desarrollo.

Una educación en derechos humanos debería lograr que los derechos humanos, como exigencia moral universal, alcancen su concreción y se manifiesten en las costumbres¹⁵, las mentalidades y la ley, para lo cual debe apuntar hacia el desarrollo pleno de capacidades y habilidades personales.

Cambia, todo cambia: 1994

Es el año de los procesos de arrepentimiento y del drama de miles de detenidos acusados injustamente de terrorismo. Es el año, también, en el que la impunidad se convierte en norma de conducta: la excarcelación de los responsables de la masacre de un profesor y ocho estudiantes de la Universidad La Cantuta, mediante una ley nefasta y a todas luces encubridora de violaciones de los derechos humanos. Comenzamos la campaña **“en nombre de los inocentes”**¹⁶ que asumimos con fuerza desde la educación en derechos humanos.

Es un momento en el que se percibe la necesidad de adecuarse a los cambios profundos de la realidad nacional e internacional y enfrentar los retos que ellas nos imponen.

¹⁴ Idea-fuerza. 1992.

¹⁵ Idea-fuerza. 1993.

¹⁶ Idea-fuerza 1994.

En años anteriores, signados por la cruenta violencia política, la educación en derechos humanos concentró su estrategia de trabajo educativo en la prevención y en acompañar a los equipos en la denuncia y defensa de casos de violación de derechos humanos.

Los cambios y las transformaciones de la economía, la política y la cultura obligan a integrar el plano jurídico-institucional de los derechos humanos, con las estrategias del desarrollo humano y con la participación política en la construcción de la democracia como sistema de organización social y de convivencia humana. Este proceso tiene por tanto que ser pensado para el mediano y largo plazo, como reto para el nuevo siglo.

Refundación y democratización: 1995

Frente al contexto de globalización y de implementación del modelo económico y social de corte neoliberal en curso, hubo dificultades de ensayar respuestas y salidas. Ahora, se percibía que había “luces al final del túnel” y que era posible *recuperar “la palabra y el lenguaje”*¹⁷ como espacios de intersubjetividad, y desde allí trabajar la vida, la ética, la fe en el otro.

1996: Una década construyendo esperanza

Celebramos los 10 años de la Educación en Derechos Humanos en el Perú y de la permanencia de la Red, no como un ritual que hay que cumplir, sino como un testimonio de lo que es posible construir y de lo que hemos sido capaces de hacer. Celebramos la fortaleza y madurez de la Red, la presencia articulada de redes regionales en todo el Perú, la capacidad de ir respondiendo a las condiciones y a los retos de cada momento histórico, el ánimo para reconocer los logros y los errores, su esperanzada proyección al futuro. Es un buen momento para evaluar y reconocer lo avanzado y para dar contenido común a las palabras y a las luchas.

Derechos Humanos

¿Cuál es nuestra concepción de derechos humanos? Los entendemos como condiciones mínimas, elementales y necesarias para el ser humano; es el ejercicio de la ciudadanía con justicia y equidad. Al hablar de ciudadanía, nos referimos al individuo que llega a tener elevada autoestima y, a través de ella, vivir con dignidad en condiciones adecuadas.

¿Cuáles son los derechos humanos? Asumimos la globalidad e integralidad de los derechos humanos, incorporando en nuestro trabajo todos los derechos de manera holística.

¹⁷ Idea-fuerza. 1995.

¿Qué condiciones se requiere para su vigencia? Pensamos que es indispensable el Estado de Derecho; una democracia auténtica; condiciones de vida digna; conocimiento cabal de los derechos humanos; y promoción de la capacidad de indignación y sensibilización de la población.

¿Cuáles son los problemas centrales de los derechos humanos en el Perú de hoy? Los más importantes son: la violencia estructural, la pobreza, el desempleo, el poco acceso a la educación, la violencia social (familiar, escolar y la estructural), el autoritarismo, la economía de mercado, la corrupción del Poder Judicial, la pérdida de los valores y la falta de ética en la acción pública y privada.

¿Cuáles son los retos para la educación en derechos humanos? Son muchos; entre ellos tenemos el tema de la cultura (educación, el respeto por la etnia, por las tradiciones y por las costumbres de los pueblos); la búsqueda de nuevos consensos; nuevas estrategias de trabajo; la difusión masiva y la búsqueda de compromiso de organismos para apoyar el trabajo en derechos humanos.

Retos: Continuar con la capacitación; evaluar y sistematizar nuestras experiencias educativas; lograr el cambio de actitudes a través de la educación en derechos humanos.

Democracia y Ciudadanía

¿Qué es la Democracia? La definimos tanto desde una visión política, es decir una forma de gobierno donde se practican los deberes y hay vigencia de los derechos; donde se aplica el ejercicio de la autonomía en la toma de decisiones; donde se respeta la oposición, se valora el aporte de cada uno al bien común; donde hay posibilidad de participar en la vida del país, decidiendo en la solución de los problemas, etc. ; y también la definimos como un estilo de vida, una manera de vivir que cumple con ciertas reglas de convivencia, de respeto de los derechos y de exigencia de su cumplimiento.

¿Qué es la Ciudadanía? Es el respeto y vigencia de los derechos ciudadanos; es la participación responsable, consciente y libre en el quehacer político; es el ejercicio pleno de los derechos con igualdad, libertad y participación; es una manera de vivir y pensar, que busca constantemente el respeto y el bien común; es tener derecho a elegir a sus autoridades; es la expresión y práctica de la democracia; es el ejercicio de nuestros derechos y responsabilidades.

¿Qué relación existe entre Democracia y Ciudadanía? La democracia es el espacio político que permite la vigencia de los derechos de los ciudadanos; escuchar y ser escuchados es condición necesaria para ejercer ciudadanía; implica la responsabilidad personal y comunal; la realización plena de la ciudadanía (deberes más derechos) es la democracia; son dimensiones complementarias para la participación, igualdad, respeto, tolerancia.

¿Qué dificultades existen para su vigencia? Falta de liderazgos democráticos; un sistema con apariencia democrática que la reduce a participación electoral; el autoritarismo y el narcotráfico; la débil institucionalidad; el racismo, la discriminación, la

corrupción y el no reconocimiento de las diferencias culturales; la injusticia social; una ciudadanía poco formada en prácticas democráticas.

¿Qué retos se plantean a la educación?. Se nos plantean mucho retos, entre ellos: Interiorizar el concepto de democracia en nuestra vida diaria y no sólo como forma de gobierno; la formación de líderes; la elaboración de propuestas educativas válidas; el fortalecimiento de una cultura de paz y de participación; el uso de los medios de comunicación social masivos; el equilibrio entre educación ciudadana y respeto a la diferencia cultural; el hacer de la escuela un espacio de formación democrática; una metodología desde la perspectiva de género y de la autoestima.

Paz

¿Qué concepción tenemos sobre Paz? La paz como fruto de la justicia y la igualdad, teniendo como base la dignidad humana para el goce de la vida de manera plena.

¿Cuáles son las condiciones para la Paz? En lo subjetivo, tener conciencia de lo que somos, de nuestras diferencias y que éstas no nos separan; ello resume de alguna manera el tema de la autoestima. En el tema de los valores, el respeto a la persona, a su dignidad, a la justicia, a la igualdad, a amar la vida en definitiva. En la esfera de lo público, de lo político, de la economía, la organización, la concertación y todo lo que tiene que ver con la vigencia de los derechos humanos.

¿Cuáles son los obstáculos para la Paz? Los “antivalores”, la discriminación, las actitudes autoritarias, la inseguridad en la que vivimos, el egoísmo, la injusticia, la incoherencia entre lo que decimos y lo que hacemos. Las estructuras económicas, las leyes antidemocráticas que se dan en el país, la desconfianza en nuestras instituciones como puentes entre sociedad civil y Estado, la pobreza, la falta de equidad y la todavía presente violencia política en algunas zonas.

¿Cuáles son los retos para la Educación? La educación debe propiciar actitudes de solidaridad, de fraternidad, en suma, una nueva ética. Crear una conciencia de paz, trabajando especialmente con los niños. Tener la actitud del educador que educa con el ejemplo y con transparencia.

Lo corporal y lo subjetivo

¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo corporal y lo subjetivo? De contenidos en la dimensión sicomotora; de lo subjetivo en todo lo que tiene que ver con la afectividad, con sentimientos, actitudes, valores, es decir, la parte física y mental-afectiva de todo el ser humano. En una palabra, estamos hablando de la integralidad del ser humano que tiene relación con la identidad, con la valoración de la persona, con los sentimientos, afectos, sentidos, habilidades y, también, con nuestras formas de expresar pensamientos, ideología y sentimientos. Es una cuestión básica y fundamental que no puede estar ausente en nuestro trabajo educativo.

¿Por qué es importante esta dimensión en el trabajo de educación en derechos humanos? En primer lugar porque es parte de nuestra humanidad y de nuestras relaciones. Es un contenido básico del conjunto de relaciones sociales y de la cultura. Es

importante porque propicia el encuentro de uno mismo con los demás y es un elemento central para poder tomar conciencia, defender y promover los derechos humanos. Además, en el proceso educativo permite interiorizar procesos, valores, etc. Dicho proceso va desde los sentimientos a la razón, pero no se trata de los sentimientos por sí mismos, sino de integrar cada una de las dimensiones del ser humano. ***La educación en derechos humanos es una educación holística***¹⁸.

¿Cómo trabajar esta dimensión? ***La metodología participativa es un elemento clave para incorporar lo corporal y lo subjetivo en el trabajo en derechos humanos***¹⁹, (juegos, sociodramas, dibujos, técnicas de expresión corporal, teatro, etc. y actividades como paseos, deporte, fiestas). Un elemento clave es la relación pedagógica que establecen los educadores con los educandos; en ese vínculo se van incorporando los contenidos de esta dimensión. El fin es la promoción de la autoestima y de relaciones humanas, la incorporación de los sentimientos en la educación de los derechos humanos, la promoción del autoconocimiento y el conocimiento de la realidad de los otros. Finalmente, esta metodología tiene que ver con actitudes que tienen que estar presentes en esta relación: alegría, ternura, amor.

¿Cuáles son los retos que emanan del reconocimiento de lo corporal y subjetivo para la Educación? Que esta dimensión sea reconocida como un derecho, porque cuando hablamos de derechos humanos nos referimos, en el lenguaje corriente, a la dimensión pública, al terreno de los derechos civiles y políticos. Que seamos capaces de elaborar propuestas para trabajar algunos temas como autoestima, en nuestra propia capacitación. Hay poco trabajado y sistematizado sobre este tema en el Perú y necesitamos propuestas metodológicas y desarrollar capacidades para entender de qué manera podemos incorporar esta temática en nuestro trabajo. Finalmente, un tema que se repite: investigar lo cultural, es decir, las diversas maneras en que las dimensiones del cuerpo, de los afectos, se expresan, se viven, se sienten en las distintas culturas que en el país existen.

1997: Los problemas de la democracia interpelan a la red

Durante el año ha sido enorme la cantidad de obstáculos a la democracia y a los derechos humanos de los que hemos sido testigos y que han afectado a nuestra ya débil institucionalidad. Por esto, el trabajo por el fortalecimiento de la democracia aparece como un importante tema orientador para nuestra tarea educativa. En cierto modo, la realidad nos obliga a prestarle mayor atención a la democracia, pero con orgullo podemos afirmar que las amenazas no nos encuentran desprevenidos. Constatamos la existencia de interesantes reflexiones, de novedosas propuestas que vienen implementándose, de materiales educativos creativos, de educadores que se esfuerzan

¹⁸ Idea-fuerza. 1996.

¹⁹ Idea-fuerza. 1996.

por vincular la construcción de los derechos humanos con un activo fomento de la participación de los ciudadanos en una verdadera democracia por crear.

Los educadores en derechos humanos, organizados en una Red Nacional y en seis redes regionales, está en casi todos los lugares de nuestro país y sigue apostando, tercamente, por la esperanza.

Nos reunimos en torno al tema *“Construyendo democracia: Desafíos para la educación”*²⁰, a partir de lo que ha sido la preocupación central en el trabajo de los educadores en los últimos años.

1998: Diseñando propuestas al país

Los informes regionales resaltaron la integración y el trabajo coordinado entre las instituciones, no sólo entre sí, sino articulándose también, en algunas regiones, con instancias de la sociedad civil y del Estado, siempre teniendo como eje la promoción de los derechos humanos.

Se señaló que las regiones identifican claramente sus logros y dificultades. El reconocimiento de lo avanzado fortalece los compromisos y reaviva las convicciones. El sentimiento de pertenencia da fuerza para enfrentar desafíos tales como desarrollar estrategias de educación en derechos humanos a nivel nacional, impulsar la capacitación de los educadores, dinamizar la comunicación, y consolidar la Red como un espacio de lucha frente al abuso y las consecuencias negativas del neoliberalismo. En lo económico, las dificultades previstas para el futuro plantean la necesidad de elaborar estrategias de lucha contra la pobreza, asumiendo que la crisis ofrece posibilidades de crear nuevas cosas.

En lo político, se reafirmó la importancia de defender la institucionalidad democrática y el Estado de Derecho en el país, para lo cual se requiere una acción comprometida de la sociedad civil organizada en la defensa consciente de sus derechos; el desarrollo de nuevos liderazgos, y la creación de una cultura política con valores alternativos al autoritarismo existente.

Para retos de esta magnitud se confirmó la importancia de educar en derechos humanos y ciudadanía. *Formar a ciudadanos y ciudadanas es promover una mayor calidad de vida para los habitantes de nuestro país*²¹; es forjar una cultura democrática; y es fortalecer un sistema democrático que es importante para el desarrollo económico del país. Esto nos desafía a plantear y transmitir mensajes alternativos sobre la ciudadanía en nuestras acciones educativas.

Se resaltó la necesidad de mantener la apuesta por una cultura de paz que enfrente los desafíos que presenta la realidad nacional. En ese sentido el principal aporte de la

²⁰ Idea-fuerza. 1997.

²¹ Idea-fuerza. 1998.

Red consiste en *promover una educación que defienda la vida, respete los derechos humanos, promueva la paz, construya la democracia y el desarrollo* ²².

Un esfuerzo central, se dijo entonces, consiste en formar agentes multiplicadores, educadores de otros, que sean capaces de plantear pedagogías participativas, creativas y críticas, basadas en valores democráticos y arraigadas en la realidad regional y nacional. Los propios miembros de la Red no escapamos a este desafío por cuanto nuestro trabajo educativo, que opta por una cultura de vida basada en la justicia y la paz tiene sus raíces en la cotidianidad de la gente. Esa es la base desde la cual debemos articular un trabajo por la democracia en el campo político. Desde luego, la propia coherencia y compromiso serán aspectos fundamentales que deberemos mostrar en nuestra tarea.

Este trabajo apuntará no sólo a fortalecer la propia Red, sino a promover líderes que incentiven la participación ciudadana y a generar en las organizaciones sociales estilos democráticos de acción social y política, la cual debe orientarse, en el corto plazo, a la lucha contra el autoritarismo del gobierno. Pero en el mediano y largo plazo se trata de garantizar el respeto pleno de los derechos de todos los habitantes del país.

Se propuso enfatizar especialmente en el trabajo educativo temas como equidad de género, derechos del niño y del adolescente, trabajo infantil, protagonismo juvenil, medios de comunicación, promoción del campesinado. En estos campos se propuso como estrategias, además de la acción educativa, el impulso de iniciativas legislativas, la sensibilización de la población, en especial a padres de familia y maestros, y la difusión de legislación existente.

1999: Hacia una planificación estratégica

El último Encuentro Nacional, realizado en el mes de septiembre de 1999, coloca a la Red en la necesidad de definirse a sí misma y mirar su futuro. Esto supuso evaluar los logros obtenidos en estos 13 años de trabajo articulado, reconocer las dificultades que hemos tenido como movimiento de educación en derechos humanos e identificar las amenazas y oportunidades a las que nos enfrentamos.

Se ha reafirmado la visión y hemos construido la visión hacia el 2005, planteándose nuevos objetivos estratégicos.

Educar en derechos humanos para construir la alegría²³: 2000

Luego de dos décadas de violencia política y de desánimo, los educadores en derechos humanos afirman que se trabaja en esta materia y apuesta por la educación no

²² Idea-fuerza. 1998.

²³ Idea-fuerza. 2003.

para solazarnos en el dolor sino, por el contrario, para apostar por recuperar la alegría. Sólo la vigencia de los derechos permitirá a los seres humanos realizarse plenamente como seres humanos y ser personas plenas.

Construyendo el “nunca más”: 2003

Ya con un informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, nos reunimos los miembros de la Red Peruana de Educación en Derechos Humanos y la Paz. Durante esos días recordamos la etapa de la violencia política vivida en nuestro país y reflexionamos sobre las secuelas que ella dejó y las que tenemos que enfrentar y asumir como nuestros “nuevos retos”. Como no nos asustan los retos, surgieron muchas propuestas de trabajo en torno a temas como autoestima, discriminación, violencia familiar, educación en valores, sin olvidarnos de seguir trabajando el informe final de la CVR “*para que no se repita*”²⁴.

Desde lo político se va construyendo la propuesta pedagógica

Sin embargo, y al mismo tiempo que responder a la situación política, los educadores en derechos humanos íbamos construyendo una propuesta pedagógica nueva que está cargada de sugerencias e ideas-fuerza. Dentro de esta propuesta temas como el de los educadores, el método, los contenidos, las estrategias, los significados, los materiales, etc., encontraron una centralidad. Veremos algunos de ellos.

Educando a los educadores, formando a los formadores

Desde la experiencia peruana podemos afirmar que la propuesta de educar en derechos humanos y en democracia no será realidad hasta que los educadores no interioricen y asuman intelectual y afectivamente su necesidad e importancia. *Para ser educadores en derechos humanos y en democracia no basta con tener ideas claras o conocimientos teóricos sobre el tema, es fundamental que afectivamente nos sintamos convencidos de su utilidad*²⁵ para la construcción de una sociedad más humana, y nos comprometamos con su construcción.

Ser educadores para la paz y los derechos humanos exige revisar a fondo nuestros pensamientos, sentimientos y actitudes. Esto implica la capacidad de “mirarse a uno mismo” críticamente y estar dispuestos a cambiar aquellos pensamientos, sentimientos o actitudes que hemos asimilado en nuestro propio proceso de formación, y que son un obstáculo para conseguir la meta que nos proponemos. Para esto muchas veces la “razón” puede ser un obstáculo, la tendencia que tenemos a racionalizar las cosas

²⁴ Idea-fuerza. 2003.

²⁵ Idea-fuerza.

funciona como una barrera al sentimiento que puede aparecer que es el que, finalmente, nos impulsa a la acción. Estamos acostumbrados primero a “pensar”, difícilmente a expresar lo que sentimos. Las prácticas pedagógicas tienden a privilegiar la razón sobre los sentimientos y no buscan la integralidad del ser humano. No es casual que en los talleres que realizamos cuando se les pregunta a los educadores ¿qué han sentido?, ellos suelen responder lo que han pensado, y recién en un segundo o tercer intento son capaces de hablar de sus sentimientos.

Proponemos ***una metodología “al revés” de la tradicional forma de aprendizaje: proponemos una metodología que nos haga primero vivenciar las cosas, sentir las, para recién después pasar a teorizarlas. Estamos convencidos que una sola vivencia, una experiencia, pueden más que miles de palabras***²⁶.

Sobre la centralidad de la persona y de los aprendizajes significativos

La Educación en Derechos Humanos es una ***educación centrada en la persona***²⁷, porque es una educación humanizadora que busca construir el respeto a su dignidad de cada uno. Persona considerada como sujeto de derechos, autor de su propia realización y de su vida personal y social. Queremos contribuir con los seres humanos en la conquista de su derecho a ser personas, creando condiciones para que vivan sus derechos; educando en la práctica y defensa de los derechos humanos, así como en la construcción de estilos de convivencia democrática en la escuela, en la familia, en la comunidad. Es también una ***educación centrada en el aprendizaje significativo***²⁸, porque creemos que los seres humanos somos seres autónomos, competentes, capaces de participar en la de terminación de nuestro propio desarrollo.

Generalmente se tiende a considerar a la educación como un proceso que se da de afuera hacia adentro, que parte de la “verdad” conocida por el educador-emisor y que aspira a transmitir-enseñar literalmente a la mente del educando. La etimología de la palabra Educación viene, sin embargo, del latín e-ducere, que significa aflorar, sacar afuera, llevar o conducir desde dentro hacia afuera. Por lo tanto, en nuestra propuesta el aprendizaje es un proceso que parte de la persona y se fundamenta en su propia interioridad. Cada persona es el eje de la educación, es constructora de sus aprendizajes. ***La práctica educativa debe recoger los intereses, las necesidades, los sentimientos y competencias de cada uno***²⁹.

²⁶ Idea-fuerza.

²⁷ Idea-fuerza.

²⁸ Idea-fuerza.

²⁹ Idea-fuerza.

*Todos aprendemos mejor lo que nos interesa. Aprendemos mejor cuando realizamos actividades, exploramos, hacemos preguntas, buscamos soluciones, dialogamos, construimos. Aprendemos mejor cuando no tenemos miedo, cuando se nos anima a pensar y ensayar respuestas por nosotros mismos, cuando se reconoce y valora nuestras propuestas y opiniones*³⁰. El aprendizaje es significativo cuando la persona construye un significado propio o personal para un objeto de la realidad o contenido que pretende aprender.

El aprendizaje de un nuevo contenido es, en último término, el producto de una actividad constructiva mediante la cual la persona incorpora, a su experiencia, los significados y representaciones referidos a un nuevo conocimiento.

En sus propuestas el sujeto es el principal constructor del conocimiento. Él construye significados cuando: hace uso de experiencias y conocimientos previos, tiene interés y disponibilidad y cuando recibe la orientación oportuna y efectiva del facilitador en el marco de una situación interactiva. *El aprendizaje es significativo cuando lo aprendido llega a formar parte de los sentimientos y afectos e influye en el desarrollo de actitudes*³¹.

El aprendizaje holístico de los derechos humanos

El aprendizaje de los derechos humanos es un aprendizaje holístico, es decir, un aprendizaje que compromete al ser total: su intelecto, su cuerpo, su afectividad, su ser vivencial, su ser individual y social. (Magendzo Abraham, “Bases de una Concepción Pedagógica para Educar en y para los Derechos Humanos”).

Los derechos humanos no sólo se interiorizan, sino que se viven en la interacción con las otras personas. Comprometen la experiencia individual y colectiva, el quehacer consciente de la persona.

Para que se produzcan aprendizajes significativos relacionados con los derechos humanos, será necesario crear las condiciones para que las personas vivencien sus derechos. En este sentido *buscamos humanizar la práctica educativa creando condiciones para que las personas aprendan a ser solidarias, viviendo la solidaridad; a ser justas, viviendo experiencias de justicia; aprendan a estimarse y a estimar a los otros, siendo estimadas y queridas*³².

“La teoría es el método”³³

¿Qué es la educación en derechos humanos? Para nosotros, es un proceso que contribuye al desarrollo integral de la persona y de su dignidad a través de la forma-

³⁰ Idea-fuerza.

³¹ Idea-fuerza.

³² Idea-fuerza.

³³ Idea-fuerza.

ción de actitudes de respeto a la vida. Es contribuir a lograr una conciencia ciudadana para la convivencia social. Es la formación de valores y principios para el respeto de la vida.

¿Qué concepción del hombre, del mundo y del aprendizaje encierra esta propuesta? Nuestra propuesta afirma al hombre y a la mujer como fin, como seres únicos y dignos, sujetos de derechos y deberes en un mundo en constantes cambios. Hombre y mujer sujetos de derechos y obligaciones, desde el principio de solidaridad. El mundo como ambiente de paz, dinámico, en constante cambio. El aprendizaje como ideología, manejo y dominio de los códigos culturales.

“Lo que no se siente no se entiende y lo que no se entiende no interesa”³⁴

A la ya conocida frase de don Simón Rodríguez, desde el IPEDEHP añadimos “y lo que no se entiende no interesa”. Convencidos que lo que despierta los deseos de aprender son los sentimientos. Es a partir de ellos que podemos construir, siempre, nuevos y más conocimientos.

Sobre el juego como eje pedagógico³⁵

A veces los adultos creemos o pensamos que los juegos de mesa son sólo para los niños, dejando de lado el inmenso poder pedagógico que juegos elaborados de manera específica para fines concretos de educar, y de educar en derechos humanos de manera especial, tienen.

En los últimos años ha aparecido una gran variedad de juegos de mesa educativos, juegos que ayudan a realizar un diagnóstico de manera participativa, que permiten conocer qué es lo que los participantes saben sobre un tema determinado y, entonces, partir de este conocimiento para reforzarlo o para transformarlo; juegos que promueven el debate sobre determinados temas y que ayudan a que se expresen los participantes tradicionalmente silenciosos; otros que ayuden a compartir las experiencias y la vida, generando ambientes de acogida y respeto al otro y a la otra, de tolerancia y aprecio; hay los que ayudan a cuestionar prejuicios y preconcepciones predisponiéndonos así a nuevos aprendizajes; hay también los que nos ayudan a construir colectivamente conceptos e ideas; los que nos permiten -así sea por tiempos cortos- ponernos en el lugar de los otros o de las otras, etcétera.

Hoy tenemos, en más de veinte años de experiencia pedagógica, la seguridad del valor pedagógico de los juegos, aun en poblaciones no letradas y en culturas diferentes, como puede ser la quechua o la aguajun.

³³ Idea-fuerza.

³⁴ Idea-fuerza.

³⁵ Idea-fuerza.

El juego permite muchas cosas: para comenzar, coloca a todos los y las participantes en una situación de igualdad. Ante el tablero y el dado, (o la carta, o la flecha) todos son iguales, sin importar el grado académico, la profesión o los años de estudio. Ante el juego de mesa se iguala el académico y el campesino: cada uno tiene su turno, cada uno tiene el momento para decir “su” palabra, cada uno debe escuchar al otro cuando le toca... y se descubren unos a otros, y se admiran por lo que escuchan, y se pierden los miedos y las distancias, y se encuentran lo que finalmente somos: seres humanos en búsqueda de ser felices. Nunca olvidaré a un PHD en Derecho decir: “jamás me imaginé que tenía tanto que aprender de una campesina analfabeta” o escucharla a ella cuando afirmó “ya no tengo miedo, yo también tengo muchas cosas que decir y que contar” (Puno, 2000).

El juego, por otro lado, nos permite reír, llorar, cantar, bailar, sin que por eso nos sintamos ridículos o mal; por el contrario, nos ayuda a reconocer que los adultos tenemos algo de niños (¡y ojalá tuviéramos mucho más de ellos!) y también nos ayuda a descubrir que “jugando aprendemos”. Nos demuestra cómo en un juego, de manera divertida, podemos aprender mucho más que muchas horas de clases académicas, generalmente aburridas y pesadas.

El juego combina momentos de análisis, de reflexión, con momentos de distensión y relajamiento de manera natural, y por eso facilita romper las tensiones naturales que temas tan duros, a veces, requieren. Es el caso, por ejemplo, cuando los participantes cuentan hechos dolorosos de sus vidas, o compartes las torturas vividas, o analizan la violencia doméstica sufrida. De esa manera el juego se convierte en elemento terapéutico, ayuda a aflorar recuerdos y vivencias gratos e ingratos, permite solidarizarse con el otro o la otra que juega conmigo, ayuda a ver el dolor y la alegría como algo cercano, que me toca y me interpela y no sólo como historias lejanas escritas en los libros que no siempre conmueven.

El juego, entonces, es una herramienta pedagógica extraordinaria para los educadores en derechos humanos que debemos difundir mucho más de lo que lo hacemos.

Sin embargo hay que tener en cuenta que no cualquier juego sirve para nuestros propósitos, para que sirvan deben cumplir una serie de requisitos, como son: que sean amenos y divertidos, que permitan y aseguren la participación de todos, que combinen teoría y experiencia, que tengan reglas claras, que sean claros y sencillos, que no generen discriminaciones entre los participantes, que ayuden a que todos y todas se sientan bien, que promuevan la acogida y el apoyo mutuo, entre otros.

“Equivocándonos aprendemos”

Otra idea-fuerza que nos ha acompañado estos años de trabajo es desmitificar el terror de muchos maestros y maestras, educadores en derechos humanos a la equivocación. Ese miedo que paraliza, y que hace que se evite cualquier error, y en caso de producirse que se le sancione a veces drásticamente, es una de las mayores trabas al

avance, al desarrollo de la creatividad y de la imaginación tanto de educadores como de educandos en la conquista de los derechos humanos.

A manera de conclusión

Lo que hemos presentado hasta aquí, es una relación entre la historia vivida en los últimos 24 años de historia peruana y la educación en derechos humanos. Nos hemos asumido como parte de esa historia y hemos tratado de responder, en la medida de nuestras posibilidades, a sus retos y desafíos.

Las ideas fuerza que fueron construidas en los diversos momentos y que dieron direccionalidad a nuestro trabajo, forjaron también una identidad compartida y unieron, en la práctica, a hombres y mujeres comprometidos con la construcción de un mundo mejor para todos y todas.

El trabajo continúa. Seguiremos construyendo ideas fuerza, seguiremos recordando lo vivido, seguiremos aprendiendo a ser mejores educadores, pero, sobre todo, seguiremos creyendo que es posible lograr la plena vigencia de los derechos humanos para todos y todas aquí y ahora.

Educação para os direitos humanos em Portugal

Uma breve radiografia

Carlos V. Estêvão
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho
Campus de Gualtar, BRAGA, Portugal
cestevao@iep.uminho.pt

Introdução

Iremos desenvolver, nesta pequena monografia, alguns aspectos relacionados com a temática da educação para os direitos humanos (EDH) em Portugal, com incidência particular no domínio da educação formal. Para tal, num primeiro momento, focaremos o nosso estudo na realidade sócio-cultural e política de Portugal para desocultar desafios, tensões e ambiguidades, integrando ainda dimensões normativas emanadas pelo Ministério da Educação.

Num segundo momento, serão objecto da nossa atenção: publicações subordinadas mais ou menos directamente ao tópico da EDH (preferencialmente da autoria de autores portugueses ou de autores estrangeiros mas com adaptações à realidade portuguesa); alguns eventos de natureza científica; e, finalmente, projectos de investigação e de formação a que conseguimos aceder através nomeadamente de sites institucionais.

Não deixaremos de convocar, num terceiro momento, iniciativas, celebrações, experiências, práticas educativas formais e não formais ocorridas nas escolas, assim como referências particulares a unidades curriculares em instituições de ensino nacionais (mas não exclusivamente), na mira de evidenciar preocupações académicas, formativas e de intervenção comunitária dessas instituições em prol do fomento dos direitos.

O nosso objectivo, com este trabalho, não será de cartografar exaustivamente tudo o que se fez, escreveu ou comemorou a propósito dos direitos humanos em Portugal. Apenas pretendemos contribuir para uma reflexão organizada de um tópico relevante dos direitos humanos, destacando linhas de fractura ou de continuidade na reflexão nacional sobre EDH, não deixando de sinalizar, também, outras oportunidades que se abrem neste domínio à sociedade portuguesa.

A. Contexto político e socio-cultural da edh em Portugal: desafios, tensões e ambiguidades

Não vamos, neste trabalho, submergir nas profundezas da história de Portugal, recuando muito lá para trás, não só porque não é essa a nossa especialidade mas também porque consideramos não ser relevante esse trabalho de arqueologia histórica para compreendermos melhor o presente da EDH, que é afinal o tópico essencial desta monografia.

Então, depois de uma “longa noite de escuridão” no que aos direitos e liberdades diz respeito, que coincide, de uma forma geral, com o período do Estado Novo, iniciado em 28 de Maio de 1927 até 25 de Abril de 1974, Portugal emerge, com a Revolução dos Cravos, com um novo ímpeto da sociedade civil, reivindicando esta mais poder face ao Estado, que num primeiro momento se retrai, possibilitando a manifestação de iniciativas de pendor popular, quer organizadas em partidos e movimentos políticos quer em iniciativas menos estruturadas e institucionalmente menos enquadráveis.

É assim que os direitos dos cidadãos, designadamente os cívicos e políticos, ganham fôlego na nova ideologia de pendor democratizante, verificando-se, no caso da educação, não apenas uma crescente e vigorosa contestação da hegemonia do Estado na condução da vida das escolas mas também a defesa de uma maior democratização do acesso à escola assim como a reivindicação de uma maior democratização das escolas enquanto organizações. Assiste-se, portanto, a uma clara politização da educação, com papel relevante para uma diversidade de formas de organização da sociedade civil que começou a exigir uma maior intervenção na educação enquanto espaço de cidadania promotora de uma cultura de direitos, um maior reconhecimento do papel das entidades e comunidades locais em termos de participação na vida da escola, uma maior militância da educação a favor da construção e consolidação de uma cidade democrática, comprometida com valores emancipatórios. Então, neste breve período revolucionário (1974-1976) torna-se claro o facto de a cultura de referência passar a ser a cultura dos direitos, em que o princípio regulador deixa de ser o Estado para se transferir para a comunidade entendida como espaço de convivialidade¹. A este propósito, são de assinalar as experiências de formação cívica levadas a cabo por vários agentes sociais e, de modo talvez surpreendente, pelo próprio Movimento das Forças Armadas, com o apoio da sociedade civil. Em suma, o pendor da EDH renasceu no âmbito de lutas pela democratização da sociedade e de compromissos com a promoção e a defesa dos direitos dos portugueses dentro de uma nova cultura política e de uma cidadania mais guerreira, tornando-se a educação mais crítica e problematizadora, comprometida com práticas de educação popular.

¹ Ver Correia, J. Alberto (1999). As ideologias educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp. 81-110.

A partir de 1976, entra-se na fase que consensualmente é apelidada de “período de normalização”, que representa, em termos políticos, um regresso do poder do Estado em detrimento do social e do comunitário e, em termos educativos, a formalização jurídica da educação, a codificação dos direitos e obrigações dos actores educativos (desde logo, na Constituição Portuguesa de 1976), o que, entre outros efeitos, permitiu garantir a ordem social e escolar dentro dos padrões da estabilidade e em nome do interesse universal, que o próprio Estado Democrático representava.

A seguir à década de 80 do século XX inicia-se uma fase em que o vector da democracia, no campo da educação, começa a esbater-se progressivamente a favor do vector da modernização e da utilidade social dos saberes escolares, em que as questões do currículo democrático ou das desigualdades, tal como as preocupações com os direitos sociais na produção legislativa, vão ficando cada vez mais subalternizadas face aos valores do paradigma tecnocrático e empresarialista, da ideologia modernizadora e utilitarista e de uma justiça escolar claramente meritocrática. Consequentemente, iniciativas tendentes a criar espaços de encontro, de apoio e de reflexão sobre a educação para os direitos humanos não são visíveis, como se uma educação obcecada pela qualidade prestasse melhor serviço à democracia e aos seus valores, a exemplo do que estava ocorrendo em outros países da União Europeia.

Mais recentemente, à ideologia dominante da modernização acrescenta-se a ênfase dada à ideologia da inclusão, com a necessidade de flexibilização e territorialização do sistema educativo, com a concessão, ainda que retórica, de maiores margens de autonomia às escolas, com a possibilidade de estas implementarem a gestão flexível dos currículos, os currículos alternativos, os cursos de educação e formação, entre outras medidas, para deste modo se assegurarem respostas mais adequadas à diversidade de interesses dos destinatários, respeitando-se a diferença. Este novo posicionamento ético de respeito pela diferença e pela inclusão, embora aparentemente enquadrável nua preocupação democrática, revela-se, em muitos casos, como profundamente indiferente à diferença e à desigualdade social, responsabilizando-se sobretudo o indivíduo pela sua sorte. Por outro lado, a ideologia da inclusão manifesta-se a um outro nível pelo alargamento das finalidades sociais da escola, devendo esta ser responsabilizada também no que concerne a outras aprendizagens, nomeadamente no campo da Educação para a Cidadania, da Formação Cívica, da Educação para a Saúde, da Educação para a Paz, da Educação Intercultural.

Embora louvável, este movimento nem sempre assume criticamente a dimensão da responsabilidade social, ficando-se por vezes por uma cultura de mera tolerância, de mero “consentimento da diferença e da diversidade que tende a dissimular a problemática da heterogeneidade e da desigualdade social” (Correia, *op. cit.*:108).

Em suma, e tendo presente, agora, as práticas governativas dos partidos que nos últimos anos conduziram os destinos do país, haverá que reconhecer que, em matérias essenciais, como a da educação, pouco se têm distinguido a não ser em termos dis-

cursivos: um, utilizando uma linguagem de pendor modernista empresarialista; outro, uma linguagem com preocupações mais sociais, com um discurso salpicado por uns pozinhos de igualdade, de justiça social, de combate à exclusão e às desigualdades, à necessidade de uma sociedade civil mais participativa, com homens e mulheres informados, com um papel activo no País e que confiem nas suas capacidades e nas razões que ditarão o nosso futuro (introdução ao Orçamento do Estado para 2005 do actual governo).

Contudo, em termos pragmáticos, poderíamos afirmar que, hoje, é o governo dito socialista que melhor tem servido os objectivos da direita, pela invocação da santa competitividade, da perigosa concorrência de países emergentes, pela inevitável deslocalização das empresas, pela menor atractividade da economia portuguesa, pelo equilíbrio e consolidação das contas públicas que a toda poderosa comunidade europeia exige sob pena de o país ser severamente sancionado.

B. Marco referencial legal orientador do trabalho educativo em direitos humanos em Portugal

A problemática dos direitos humanos aparece pouco de modo explícito nos documentos que regulam a educação portuguesa. Normalmente ela surge encoberta sob outros conceitos, de modo indirecto, ou é remetida para o domínio do currículo oculto.

Restringindo-nos fundamentalmente à educação formal na escola, é possível isolar, pela análise de algumas decisões oficiais, alguns valores éticos que as inspiram, independentemente do modo como os direitos humanos são vividos efectivamente na escola.

Se tivermos em conta a Constituição da República Portuguesa, a exemplo de muitas outras constituições de países democráticos, ela refere que Portugal é um Estado de direito democrático, baseado na soberania popular, no pluralismo de expressão e organização política democráticas, no respeito e na garantia de efectivação dos direitos e liberdades fundamentais e na separação e interdependência de poderes, visando a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa. Concretamente, afirma as normas que salvaguardam os direitos e liberdades dos indivíduos, tal como a liberdade de expressão e de reunião, a liberdade de aprender e ensinar, o direito de propriedade e o direito à vida; proíbe ao mesmo tempo a discriminação no exercício de direitos. Refere ainda (art.73º) que “O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva”. Afirma ainda, no artigo seguinte, que “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de

acesso e êxito escolar” e que na realização da política de ensino incumbe ao Estado: a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar, c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo; d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística; e) Estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino; f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais; g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário; h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades; i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa; j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino. Em síntese, a Constituição Portuguesa dá um destaque assinalável aos direitos – e particularmente à Constituição da educação – reproduzindo quase textualmente o texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos em muitas das suas disposições.

Na sequência da Constituição, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, de 1986, aponta também, nos seus princípios gerais, a abertura aos valores da tolerância, da responsabilidade, da liberdade, da autonomia e da solidariedade; o empenho pela transformação e democratização da sociedade e do ensino; a garantia do direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares; a valorização dos diferentes saberes e culturas; a cooperação internacional e espírito humanista universalista.

Estes princípios gerais têm depois expressão nos objectivos de cada nível e modalidade de educação, na formação dos educadores, nos princípios de administração do sistema educativo e nas disposições relativas ao desenvolvimento curricular. Ou seja, a nossa Lei de Bases, embora não mencione expressamente a EDH, ela está imbuída do seu espírito e não ignora, sobretudo nos seus artigos 2º e 7º, a dimensão ética, democrática e internacional do direito à educação, integrando objectivos que passam pelo direito à diferença, pelo direito à paz, pela educação para o desenvolvimento, pelo direito à paz.

Para além de outras medidas que mais à frente referiremos e que vão no mesmo sentido, queríamos assinalar, desde logo, a assinatura de Portugal, em 26 de Janeiro de 1990, da Convenção sobre os Direitos da Criança. De destacar ainda a criação, em 1993, do Projecto de Educação Intercultural inserido no Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (a desenvolver em escolas do ensino básico situadas em zonas de residência de populações pertencentes a minorias étnicas e com elevada percentagem de insucesso escolar). Na mesma linha vai a criação do Secretariado Entreculturas, pelo despacho normativo de 2001, o qual, invocando os valores

do humanismo universalista e a extensão dos direitos de cidadania a todos os povos, defende a interculturalidade como uma realidade que deve ser assumida por toda a sociedade e pela administração. Aí se diz ainda que compete ao Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (criado em 1995 e cujo estatuto foi promulgado em 1996), colaborar e dinamizar as “políticas activas de combate à exclusão”. Ainda neste sentido, o Secretariado ora criado tem como competências: a promoção de projectos e programas visando os valores da convivência, tolerância, diálogo e solidariedade, devendo propor nomeadamente acções que contribuam para o conhecimento e reconhecimento da diversidade de culturas, a promoção de uma campanha de diálogo intercultural e de valorização da diversidade étnica nas escolas, o lançamento de concursos subordinados a temas relativos a direitos humanos e aos valores da solidariedade e respeito pela diferença.

Quanto a outras medidas oficiais do ministério da educação, com maior ou menor impacto no modo de ver os direitos humanos, é de ressaltar:

i) a promulgação em 1998 de um decreto que institui a autonomia das escolas, com a possibilidade de estas estabelecerem o seu projecto educativo e de celebrarem contratos de autonomia; aí se diz que a autonomia deve contribuir para assegurar a igualdade de oportunidades e a correcção das assimetrias, ao mesmo tempo que se defende a participação da comunidade e de outros actores (os alunos) no órgão de direcção da escola;

ii) a reorganização curricular do ensino básico, em 2001, assumindo-se a escola como um espaço privilegiado da educação para a cidadania. Esta é, aliás, uma componente do currículo de natureza transversal em todos os ciclos e o seu objectivo é contribuir para a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos e concretiza-se através de um plano que deve abranger o trabalho a realizar nas diversas disciplinas e áreas do currículo (devendo ser consideradas aqui a “educação para a saúde”, a “educação sexual”, a “educação rodoviária” ou a “educação ambiental”, entre outras). Também se prevê a criação de novas áreas curriculares não disciplinares, de que destacamos a formação cívica, que pretende ser um espaço de diálogo e reflexão crítica sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos e sobre questões relativas à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade;

iii) a gratuidade da escolaridade obrigatória e apoios sócio-educativos relativos à alimentação com atribuição de leite e de refeições subsidiadas ou gratuitas; alojamento, apoios económicos ao nível de livros, material escolar, concessão de bolsas de estudo, isenção de propinas e empréstimos para prosseguimento de estudos; transportes escolares, seguro escolar. Também estão previstas medidas de apoio psicopedagógico e de orientação escolar e profissional desde 1991 ou medidas de apoio e complemento educativos, desde 1992, visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativos;

iv) a aplicação de currículos alternativos (a partir de 1996) para grupos específicos da população, prevendo-se um leque diversificado de ofertas educativas e de formação com a intenção de combater o insucesso e o abandono escolares. É de assinalar também a medida da gestão flexível dos currículos (desde 1999), que tem a ver com a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem tomando como referência os saberes e as competências nucleares, adequando-os às necessidades de cada contexto e podendo incluir componentes locais e regionais;

v) a ampliação da rede da educação pré-escolar e a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária (que pretende que os três ciclos do ensino básico trabalhem articuladamente dentro do mesmo território e comunidade). Este último projecto foi retomado no ano lectivo de 2006-07, com os mesmos objectivos de reinserção escolar dos alunos no contexto de comunidades educativas particularmente desfavorecidas;

vi) o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, no contexto do ensino regular, e que pode revestir as seguintes formas: equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais, adaptações curriculares, condições especiais de matrícula, de frequência e de avaliação, adequação na organização de classes ou turmas, apoio pedagógico acrescido, ensino especial;

vii) o estatuto do aluno do ensino não superior, de 2002 (reformulado em 2008), em que, entre outras coisas, se explicita o direito e o dever do aluno “de conhecer e respeitar activamente os valores e os princípios fundamentais inscritos na Constituição da República Portuguesa [...], na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Convenção Europeia dos Direitos do Homem e na Convenção sobre os Direitos da Criança, enquanto matriz de valores e princípios de afirmação da Humanidade”;

viii) no âmbito do combate ou eliminação da exploração do trabalho infantil foi promulgada uma medida que pretendia facilitar o cumprimento da escolaridade obrigatória através de um conjunto de disposições de educação e formação. Do mesmo modo, é de assinalar a criação de cursos de educação e formação visando os jovens entre os 15 e os 18 anos, em risco de abandono escolar ou que entraram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar ou sem qualquer qualificação profissional;

x) no contexto da Iniciativa Novas Oportunidades, o actual governo proclamou a qualificação dos Portugueses um eixo estratégico orientador da acção do XV Governo Constitucional em matéria de educação e formação, favorecendo-se deste modo as condições de empregabilidade e de transição para a vida activa dos indivíduos, a elevação dos níveis de produtividade da economia portuguesa, assim como a justiça social e a igualdade de oportunidades.

Estamos, pois, perante um conjunto de medidas legislativas mais ou menos bem intencionadas, visando a cidadania na escola. Mas o que aqui nos interessa é saber se

as práticas têm correspondido aos discursos e se a escola portuguesa continua a cumprir as mesmas funções, designadamente a função económica e a função selectiva, para as quais a ideologia da meritocracia (e a sua justiça industrial) tem contribuído. Interessa ainda saber até que ponto o grau elevado que o direito à educação atingiu na legislação portuguesa contribuiu ou não para garantir a educação para todos em igualdade democrática de acesso, sucesso e condição, e não apenas para a massificação do ensino. De modo mais abrangente, importaria saber até que ponto todas estas medidas vão no sentido da potenciação democrática e emancipatória, de igualização de oportunidades educativas e sociais, de maior justiça social ou, inversamente (mesmo que em nome do respeito pela diferença e de combate pela inclusão social), no sentido regulatório, acentuando eventualmente a racionalidade instrumental, a disciplinarização, a normatização, as desigualdades, a discriminação, a estigmatização e até a exclusão.

Por outro lado, e no que à EDH diz respeito, o que sobressai é a ausência de uma verdadeira política de EDH levada a cabo de um modo sistemático e explícito, acreditando-se, antes na eficácia bondosa de certas medidas que apontam para a dimensão axiológica e que irão desembocar, inevitavelmente, nos direitos. Mas a dimensão ética, por mais importante que seja, não pode, do nosso ponto de vista, fazer perder de vista a dimensão política e cultural da educação dos direitos, aspecto que não emerge da maior parte do elenco das medidas legislativas citadas, confinadas que estão a uma certa localização e moralização do seu impacto, não possibilitando oportunidades, por exemplo, para discordar criticamente sobre a forma como é governado o mundo. Ainda que muita da responsabilidade de educar para os direitos humanos esteja remediada para o currículo oculto (normas tácitas e relações sociais no interior da escola), consideramos também que esta remissão pode vir a funcionar mais como desresponsabilização efectiva das obrigações da escola neste domínio dos direitos, tornando-se o oculto do currículo a oportunidade de ocultar outras nobres funções da escola.

C. Referenciais teóricos do pensamento sobre edh em Portugal

Depois desta incursão pelos referenciais legais que podem propiciar elementos para captar as vicissitudes da EDH em Portugal, interessa analisar também o que tem sido produzido do ponto de vista teórico sobre este domínio no país, tendo presente não apenas as publicações, mas também o que se tem debatido em encontros científicos ou de reflexão sobre este tema, a bibliografia recomendada a professores e alunos por instâncias oficiais (Ministério da Educação, por exemplo), as experiências e práticas relatadas, a pesquisa desenvolvida. Para tal, servir-nos-emos de vários canais de acesso, incluindo os sites de instituições mais representativas como, por exemplo, do Ministério da Educação, das Universidades Portuguesas e Escolas Superiores de Educação, da Secção Portuguesa da Amnistia Internacional, do Gabinete de Documentação e Direito Comparado da Procuradoria Geral da República, do Conselho da

Europa, da Comissão dos Direitos Humanos da Ordem dos Advogados, da Comissão Nacional de Justiça e Paz, da Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, do Gabinete de Documentação e Direito Comparado; do SOS Racismo, do Observatório da Imigração, da Acção para a Justiça e Paz, da Humana Global, entre outras. Não deixaremos simultaneamente de ter em consideração directrizes da Comunidade Europeia que, neste ponto, podem ter tido algum impacto na condução da política relativa à EDH no nosso País (embora a introdução neste tema se faça quase sempre através da relação entre cidadania e direitos humanos ²).

Assim, num primeiro relance ³, o material pesquisado reflecte a preocupação de apoio a professores, educadores e formadores no que respeita à concepção, à preparação e ao desenvolvimento de projectos na área da educação para a cidadania. Esta, aliás, é uma área curricular transversal, podendo a sua abordagem reflectir um conjunto de temáticas, como a EDH, a Educação Ambiental, a Educação para a Saúde, entre outras.

Depois, tende-se a subordinar especificamente a temática dos Direitos Humanos à prioridade dos conteúdos programáticos e experiências educativas, uma vez que se as recomendações vão no sentido de ela poder ser abordada em qualquer área curricular, de acordo com os projectos curriculares de escola, de turma e com a planificação de cada aula, sempre que seja possível tal articulação.

Uma outra linha de reflexão, sem novidade, diz que a EDH deve permitir, pelo menos retoricamente, o conhecimento dos direitos de todos e dos meios para os fazer

² Em 1978, os governos dos Estados membros do Conselho da Europa adoptaram a Resolução (78) 41 sobre o ensino dos direitos humanos; em 1985 foi emitida a recomendação R (85)7 sobre o Ensino e Aprendizagem dos Direitos Humanos nas Escolas. Em finais de 1997, os responsáveis políticos do Conselho da Europa acordaram num Plano de Acção em que um dos pilares centrais era precisamente o da EDH e a educação para a cidadania democrática, como formas para a promoção da consciencialização dos cidadãos sobre os seus direitos e responsabilidades numa sociedade democrática.

³ Do ponto de vista do trabalho empírico, as nossas fontes principais foram: sites do Ministério da Educação, das instituições de ensino superior públicas e privadas, das associações cívicas mais representativas ao nível da educação/formação para os direitos humanos; pesquisa de periódicos editados por instituições nacionais da área da educação; consulta de catálogos de editoras nacionais; listagens bibliográficas recolhidas por outros autores ou constantes de obras de referência; contactos directos com outros investigadores e associações cívicas. Fundamentalmente, interessou-nos recolher o que se fez, pesquisou e publicou em Portugal explicitamente no âmbito específico da EDH, ainda que, por vezes, haja referências mais laterais a este núcleo profundo da nossa atenção. Dada a amplitude temática, também circunscrevemos o nosso esforço de investigação a instituições educativas ou com interesse directo nesta área da educação, formação ou ensino dos direitos humanos em Portugal. Do mesmo modo, e no que toca a trabalhos e pesquisas na área de EDH, preocupámo-nos com trabalhos de autores portugueses realizados em Portugal e com os levados a cabo, a partir sobretudo de 2000, em instituições e centros de pesquisa em educação nacionais, no Ministério da Educação e em associações de carácter cívico que intervêm na área dos direitos humanos. Nos artigos em publicações periódicas privilegiámos também a consulta de revistas ou boletins do ensino superior ou de associações ligadas directamente à educação e aos direitos humanos. Uma das muitas fragilidades deste trabalho prende-se com a impossibilidade que tivemos quer de aceder a algum material quer mesmo de analisar em profundidade a muita bibliografia que recolhemos. Esta dificuldade foi sentida particularmente na consulta directa de dissertações de mestrado e teses de doutoramento, limitando-nos quase exclusivamente à sua detecção simples através do acesso aos sites das instituições do ensino superior, tendo em conta, na filtragem a que procedemos, o conhecimento que já tínhamos da obra ou a referência explícita da temática no título.

respeitar, tornando-se simultaneamente uma prática participativa e visando o desenvolvimento de atitudes e a construção de valores conducentes à aplicação universal e quotidiana dos direitos humanos.

Outra vertente teórica recorrente aponta para a necessidade de a EDH dever ser uma educação *sobre* os direitos humanos e também *para* os direitos humanos, superando-se ainda o fosso entre saber e a acção. Nesta linha, o apelo a métodos activos e à pedagogia de projecto emerge como o mais consentâneo com a verdadeira EDH. Este aspecto é, aliás, reiteradamente invocado, propondo o *Guia Anotado de Recursos* do Ministério da Educação (2004) que a EDH articule três pólos: o saber, os conhecimentos e os conceitos; as práticas educativas e os projectos interdisciplinares; e, finalmente, os debates relativos aos valores ou às vivências, directas e indirectas, favorecedoras de empatia pelos outros.

Na bibliografia consultada de autores portugueses, raramente com a designação de EDH, verifica-se que a par de instituições oficiais como o Ministério da Educação, outras, como a Amnistia Internacional por exemplo, têm vindo a publicar trabalhos e a proporcionar experiências sobre o mesmo tópico, sobretudo a partir da década de noventa, por se considerar que a luta mundial contra as violações dos direitos humanos só poderá resultar se for combinada com uma acção preventiva, designadamente através da EDH.

Tendo em vista propiciar uma visão geral, ainda que incompleta, do que foi escrito e publicado em Portugal sobre EDH, iremos destacar, num primeiro momento, obras traduzidas, para, depois, registarmos actas relativas a congressos, encontros ou seminários; obras de autores portugueses; projectos de pesquisa (com referência, a título de nota, a algumas teses de mestrado e doutoramento realizadas numa instituição de ensino superior, não obstante a busca a que procedemos noutras instituições); eventos mais significativos realizados no país.

Assim, no capítulo das traduções há a registar as levadas a cabo pela UNESCO (As Dimensões Internacionais dos Direitos do Homem, Manual destinado ao Ensino dos Direitos do Homem nas Universidades, em 1983); pela Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação (Os Direitos do Homem, uma Educação Cívica e Moral para o Nosso Tempo?, obra de Jacques Tschoumy, traduzida em 1989; os Marcos Históricos dos Direitos do Homem, publicada em 1992; O Ensino dos Direitos do Homem: Actividades Práticas para os Ensinos Básico e Secundário, editada em 1991); pelas Nações Unidas em parceria com o Instituto de Inovação Educacional (Os Nossos Direitos Humanos, em 1999; O Material Educativo da ONU-Níveis Primário e Médio); pela Comissão Nacional da UNESCO em parceria com a IIE/GAERI (Todos os Seres Humanos...Manual de Educação para os Direitos do Homem, publicada em 1998); pelo Alto Comissariado dos Direitos Humanos (ABC: Ensinar Direitos Humanos); pela Amnistia Internacional, Secção Portuguesa (Primeiros Passos: Um Manual de Iniciação à EDH, publicada em 2000; “Todos os Direitos

são Importantes”, em 2006; O Nosso Mundo, Os Nossos Direitos: Ensino de Direitos e Responsabilidade no Ensino Básico, em 2001; SINIKO, Para uma Cultura de Direitos Humanos em África, em 2004: Direitos Humanos Aqui e Agora, em 2002); ou pela Humana Global (FAROL - Manual de Educação para os Direitos Humanos com Jovens, editado em 2007).

No campo da publicação de actas referentes a congressos, encontros ou seminários, podemos destacar, entre outros:

1. *Educação e Direitos Humanos* (1988). Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação, Algueirão, que inclui *Os direitos humanos na educação*, de Roberto Carneiro; *Educação e direitos humanos: um programa de acção*, de Zita Magalhães; *A declaração universal e o ensino dos direitos do homem*, de Jorge Miranda; *Passado iluminando futuro*, de Agostinho da Silva; *Direitos humanos e ideologia*, de José Manuel Soeiro; *Algumas considerações sobre os direitos humanos e a educação*, de Carlos Carmo Silva.
2. *Educação para os Direitos Humanos*, Actas do Congresso realizado em Março de 1999, em Ponte de Lima. Lisboa: Amnistia Internacional – Secção Portuguesa/ Comissão Nacional para as Comemorações do 50º aniversário da DUDH, 2000.
3. *Educação para os Direitos Humanos*, Actas do Encontro Internacional *Educação para os Direitos Humanos*, realizado em Dezembro de 2000, na FCG, editado pelo Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 2002.
4. *Educação e Direitos Humanos*, Actas do Seminário “O Direito à Educação e a Educação dos Direitos”, do Conselho Nacional de Educação, Lisboa, 2004.

Para além destas publicações, podemos apontar por ordem alfabética alguns trabalhos de autores portugueses, relativos (de uma forma mais ou menos directa) ao nosso tópico de investigação, sem intuítos de exaustividade:

1. AFONSO, M. Rosa (2005). *Trabalhar os Direitos Humanos em Contexto Escolar*, Lisboa: DGIDC/ME.
2. AJPaz (2006). *Na Escola, um Caminho para a Igualdade. Balcão dos Direitos – Lista de Materiais*. Edição AJPaz.
3. ASSOCIAÇÃO DA DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS DOS CIDADÃOS (1999). *Falar e Pensar os Direitos da Criança*, Lisboa: Civitas.
4. AAVV (1995). *Novos Caminhos para a Cidadania na Europa e os Valores da Igualdade: género, multiculturalidade e direitos humanos*. Setúbal: CIOE ESE de Setúbal.
5. CARVALHO, Adalberto Dias (1994). *Educação Cívica e Direitos Humanos*. In *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora.
6. CARVALHO, Adalberto Dias (2000, org.). *A Educação e os Limites dos Direitos Humanos: Ensaio de Filosofia da Educação*, Porto, Porto Editora.
7. CIOE (1995). *Novos Caminhos para a Cidadania na Europa e os Valores da*

- Igualdade: género, multiculturalidade e direitos humanos. In *Multicultural (s/ referências)*. Setúbal: CIOE – ESE de Setúbal.
8. CONSELHO PORTUGUÊS PARA OS REFUGIADOS (1998). *O Ensino dos Direitos do Homem: Actividades para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Conselho Português para os Refugiados.
 9. CUNHA, Teresa & SANTOS, Celina (2005). *Educação para os Direitos Humanos. Relatório e materiais da formação de 2005*. AJPaz.
 10. *DIREITOS HUMANOS: GUIA ANOTADO DE RECURSOS* (2001), Lisboa: IIE.
 11. *DIREITOS HUMANOS NA LÍNGUA PORTUGUESA (OS)* (1991) Lisboa: Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação.
 12. *DIREITOS HUMANOS E SERVIÇO SOCIAL: Manual para Escolas e Profissionais de Serviço Social* (1999), Lisboa: ISSS – Departamento Editorial.
 13. *DIREITOS DO HOMEM CONTADOS ÀS CRIANÇAS (OS) (2000)*. Lisboa: Terramar.
 14. *ESCOLA DE CIDADÃOS: direitos e deveres dos membros da comunidade educativa* (s.d.). Lisboa: Ministério da Educação.
 15. *ESPREITANDO AS MARGENS DE ABRIL: os direitos da criança e do jovem* (1999). Almada: Associação Semear para Unir/Câmara Municipal.
 16. ESTÊVÃO, Carlos V. (2005). As injustiças da justiça, direitos humanos e educação. In *Revista de Estudos Curriculares*, ano 3, nº 2, pp. 179-197.
 17. ESTÊVÃO, Carlos V. (2004). Justiça, direitos humanos e educação. In Congresso Luso-Afro-Brasileiro, Coimbra. (Endereço: <http://www.ces.uc.pt/LAB2004>).
 18. ESTÊVÃO, Carlos V. (2006). Justiça, direitos humanos e educação na era da globalização. In A. Flávio & J. Pacheco (orgs.), *Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, pp. 31-60.
 19. ESTÊVÃO, Carlos Vilar (2007). Direitos humanos, justiça e educação. In *Revista Educação. Sociedade & Culturas*, nº 25, pp. 43-81.
 20. FERREIRA, Manuel P. (1989). A socialização e educação para os valores democráticos e direitos do homem. In *Inovação*, IIE, pp. 7-12.
 21. FONSECA, Aurora (1990), *Guia dos Direitos da Criança*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
 22. FONSECA, Aurora (1999). *A Convenção dos Direitos da Criança e a Legislação Portuguesa*. Lisboa: Civitas.
 23. GOUVEIA, Jorge B. (2000). *Direito da Igualdade Social. Fontes normativas*. Lisboa: Vislis Editores.
 24. LEANDRO, Armando (1995). *Direitos da criança, violência e comunicação social*. In AACs, *A Violência nos Meios de Comunicação Social, Colóquio*

- Internacional. Lisboa: AACCS.
25. MARQUES, M. Gracinda (2000). Direitos humanos: acção e reflexão. In *Noesis*, nº 56, Out./Dez.
 26. MARQUES, V. Soromenho (1991). *Direitos Humanos e Revolução*. Lisboa: Edições Colibri.
 27. MONTEIRO, A. Reis (1999). O 25 de Abril e o direito à educação. In *Inovação*, vol.12, nº1, pp. 109-129.
 28. MONTEIRO, A. Reis (2000). O direito à educação para a cidadania. In *Noesis*, nº 56, Out./Dez., pp. 22.
 29. MONTEIRO, A. Reis (2002). *A Revolução dos Direitos da Criança*. Porto: Campo das Letras.
 30. NEVES, Leonor B. (1998). Direitos, leis e crianças. In *Noesis*, nº 48, Out./Dez., pp. 54-55.
 31. PAIVA, Jorge. *Os Direitos Humanos no Ambiente e na Conservação da Natureza*. Lisboa: Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação, 1990.
 32. PRAIA, Maria (1998). Educar para os direitos humanos. In *Noesis*, nº 48. Out.-Dezembro, pp. 56-58.
 33. PUREZA, J. Manuel (2000). O que os jovens (não) sabem sobre os direitos humanos. In *Noesis*, nº 56, Out./Dez., pp. 27-28.
 34. PUREZA, José Manuel et al. (2001). *Educação para a Cidadania Democrática*. Relatório Final do Grupo de Acompanhamento do Projecto Europeu. Lisboa: GAERI/IIIE/ME.
 35. ROBERTO, Júlio [s.d.] *Tu És um Ser Humano: mensagem aos jovens da Europa*. Lisboa: Edições Itau.
 36. ROCHA, Acílio, S. (2001). Direitos humanos e o multiculturalismo. In Acílio Rocha (Coord.). *Justiça e Direitos Humanos*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, pp. 181-213.
 37. SANTOS, Ana Cristina (2004). *Quando os Direitos das Minorias Sexuais também são Direitos Humanos*, Maio de 2004, Coimbra: Oficina da CES.
 38. SANTOS, Boaventura (1989). *Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade*, Coimbra: Oficina da CES.
 39. SANTOS, Boaventura (1999). *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*. Oficina da CES.
 40. *VOZES DA CIDADANIA: a carta de direitos fundamentais da união europeia* (2000). Aveiro: Civitas/Universidade de Aveiro.

No respeitante à investigação e projectos de formação desenvolvidos no domínio da EDH⁴, podemos destacar com base sobretudo no Guia Anotado de Recursos em Direitos Humanos do Ministério da Educação e nos sites de todas as universidades portuguesas com unidades/departamentos específicos de educação e das escolas superiores de educação (e em concretização já a partir do ano 2000)⁵:

1. *A Educação para os direitos humanos nas escolas* – projecto realizado no âmbito da participação do IIE nas actividades da Comissão Nacional para as comemorações do 50º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem e que abrangeu as escolas públicas do ensino não superior. Visava conhecer a organização de actividades escolares bem como os recursos utilizados e os materiais produzidos nesta área. Almejava ainda inventariar dificuldades e possibilitar apoio e promoção de parcerias que tornassem mais efectivos todos os direitos.
2. *Educação para a cidadania democrática* – projecto que integrou vários departamentos do Ministério da Educação, pretendendo abarcar todos os níveis de ensino e que foi desenvolvido entre 1997 e 2000. Tinha como objectivo o desenvolvimento de um quadro conceptual e terminológico para a educação para a cidadania democrática, a promoção de valores e atitudes indispensáveis à construção de uma cidadania activa e inclusiva assente nos direitos humanos, na tolerância, na solidariedade no respeito pelos outros.

⁴ Face à exiguidade de dissertações de mestrado e teses de doutoramento em educação, que explicitamente referissem a temática da EDH ou, pelo menos, os direitos humanos, decidimos incluir nesta nota aquelas a que tivemos acesso em duas escolas da Universidade do Minho (apesar de tudo, pesquisámos os sites das instituições de ensino superior no que a este aspecto diz respeito, mas o resultado foi desanimador). Eis o resultado da nossa pesquisa: **A História Colectiva Retomada no Quotidiano de Cada Um. A Declaração Universal dos Direitos Humanos. Uma referência paradigmática.** Tese de Mestrado, Braga, Universidade do Minho, 1993; **Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida - Representações, práticas e poderes.** Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho; **Lógicas da Acção: Estudo organizacional da escola primária.** Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho, 1997; **Criar Laços - Dinâmicas de educação de infância em comunidades rurais,** Tese de doutoramento, Braga, Universidade do Minho, 1999; **Crianças de Rua em Braga: infância, trajectos de vida e práticas sociais.** Tese de Doutoramento, Braga, Universidade do Minho, 2006; **Há muitos Mundos no Mundo... Direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças - Diálogos entre crianças de Portugal e Brasil.** Tese de Doutoramento, Braga, Universidade do Minho, 2007.

⁵ Fica de fora, deste modo, por exemplo, o projecto internacional **Educar para os direitos humanos**, de Maria Praia, da Escola Superior de Educação do Porto, que decorreu antes de 2000 (ver Praia, 1998, **Noesis**, Out./Dez., pp. 56-58). Como dissemos já, aqui interessou-nos rastrear iniciativas nos centros de investigação de escolas, institutos ou faculdades de educação. Por isso, não fizemos referência, por exemplo, ao Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, que, no âmbito das suas actividades, foi criado o Núcleo de Estudos das Migrações. Tem ainda duas áreas temáticas que interessa registar: A) **Instituições, Regulação e Cidadania** (com uma linha “Direitos Humanos”) e B) **Novas Solidariedades: Locais, Nacionais, Globais**”. Dos muitos projectos de investigação em curso, gostaria de destacar precisamente o **Reconstruindo Direitos Humanos pelo Uso Transnacional do Direito? Portugal e o Tribunal Europeu de Direitos Humanos**, iniciado em 2007, ou **Justiça, Media e Cidadania**, também iniciado em 2007. Dos concluídos, sublinhe-se **“A Escola é para todos”**, PEPT 2000 (concluído em 2001), **Avaliação do Projecto Agir para a Igualdade**, concluído em 2005, **Culturas Juvenis e Participação Cívica: diferença, indiferença e novos desafios democráticos**, terminado em 2006, **A Dimensão INTERCULTURAL da Educação para a Cidadania: Formação de Professores**, concluído em 2007, **INTERACT - Intercultural Active Citizenship Education**, concluído em 2007.

3. *O Ensino faz a diferença* – projecto transnacional coordenado pelo Secretariado Entreculturas, desenvolvido entre 1997 e 2001, visando a intervenção pedagógica no combate ao preconceito e à discriminação e a promoção da Educação para os Direitos Humanos, ao nível do ensino básico.
4. *Viver os direitos humanos* – projecto da Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular do ME em parceria com a Secção Portuguesa da Amnistia Internacional, pretendendo envolver escolas do ensino básico e secundário no trabalho relativo aos direitos humanos e cidadania. Um das razões deste projecto tem a ver com a necessidade de divulgar boas práticas de educação para os direitos humanos, com base em actividades significativas, devidamente sistematizadas e enquadradas. O produto final será a edição de material de boas práticas de educação para os direitos humanos, em suporte a determinar (pode ser um DVD, uma brochura, etc.) conforme os projectos apresentados e os materiais seleccionados.
5. *Educar para os direitos humanos no ensino superior (2005/2006)* – projecto da iniciativa da associação Humana Global, em parceria com a Escola Superior de Enfermagem Bissaya Barreto, de Coimbra. Consistia na apresentação, perante determinadas instituições do ensino universitário, de uma disciplina teórico/prática de direitos humanos, especialmente adequada aos objectivos formativos de cada uma das licenciaturas abrangidas.
6. *Escolas seguras para as raparigas* – projecto da Amnistia Internacional integrado na Campanha “Acabar com a violência sobre as mulheres” e com a duração de 4 anos (25 de Novembro de 2007 até Março de 2010). Pretendia-se com ele acabar com a discriminação de género numa das suas fases iniciais, ou seja, na escola, como um dos primeiros meios de socialização.
7. *Educação, direitos humanos, justiça e democracia* – projecto inscrito no centro de investigação em educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, entre 2007 e 2008, com os objectivos de: conhecer experiências e representações de justiça, direitos humanos e democracia nas organizações educativas; problematizar a relação entre justiça, igualdade e democracia; analisar os efeitos do eventual desfasamento entre políticas e práticas relacionadas com a justiça, direitos humanos e democracia no interior das organizações educativas; comparar experiências e representações de justiça, direitos humanos e democracia em contextos educativos diferentes; aprofundar a temática da Educação em Direitos Humanos.
8. O Projecto do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, desenvolve-se a partir de oito núcleos de investigação e intervenção em Ciências da Educação baseados em eixos temáticos transdisciplinares. Dois deles são precisamente: Cidadania, Género e Infância no Campo Educativo e Educação Intercultural e

Estudos Freirianos.

9. *Direitos humanos – igualdade de direitos* - projecto a decorrer entre 25 de Fevereiro a 15 de Maio de 2008, no âmbito do Fundo ONG do Mecanismo Financeiro do Espaço Económico Europeu, tendo como intermediária a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (da Presidência do Conselho de Ministros de Portugal). Visa promover a cidadania activa e aumentar o impacto das organizações da sociedade civil na comunidade.

Finalmente, e em termos de eventos, de natureza (também) científica, podemos apontar:

1. *Educação e Direitos Humanos*, realizado em 1988, em Algueirão e da iniciativa da Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação.
2. *Congresso “Educação para os Direitos Humanos”*, realizado em 1999 e promovido pela Amnistia Internacional – Secção Portuguesa.
3. *II Congresso de “Educação para os Direitos Humanos: da Globalização à Participação”*, realizado em Fátima e promovido pela Amnistia Internacional – Secção Portuguesa;
4. *Encontro Internacional “Educação para os Direitos Humanos”*, realizado em 2002, em Lisboa, editado pelo Instituto de Inovação Educacional.
5. *Seminário “I Encontro Nacional Sobre os Direitos Humanos”*, realizado em 4 de Julho de 2003, em Óbidos, pela HUMANA GLOBAL – Associação para a Educação e Formação em Direitos Humanos. Um dos tópicos debatidos foi “Direitos Humanos, Educação, Cidadania e Multiculturalidade”.
6. *Seminário “O Direito à Educação e a Educação dos Direitos”*, realizado em 22 e 23 de Abril de 2004, no âmbito do Conselho Nacional da Educação, em parceria com a Comissão Nacional para os Direitos Humanos, Lisboa.
7. *Acções de “Formação em Educação para os Direitos Humanos”* que decorreu na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, durante o mês de Abril de 2005, por iniciativa da AJPaz e Escola Superior de Educação de Coimbra (ver relatório no endereço da Internet).
8. *Curso livre levado a cabo durante o ano de 2006 pela Humana Global*, com apoio da Escola de Enfermagem Bissaya Barreto, de Coimbra, dentro do projecto Educar para os Direitos Humanos no Ensino Superior (2005/2006).
9. *Acção de “Formação Internacional em Educação para os Direitos Humanos”*, organizado pela AJPaz, Escola Superior de Educação de Coimbra e o Center for Intercultural Music and Arts, Granada, realizada em Setembro de 2006.
10. *Simpósios “Peças Diferentes, Todas Encaixam – Educar para os Direitos Humanos”*, parte integrante da Campanha Europeia “Todas/os Diferentes, Todas/os Iguais”, promovido pela AJPaz (previstos para os anos 2006-2007).
11. *Seminário “A diversidade nas escolas e o papel da Educação para os Direitos*

humanos”, realizado no dia 17 de Dezembro de 2007, no CES, Coimbra, com uma intervenção de J. Manuel Pureza precisamente sobre “Educação para os direitos humanos nas escolas” e outra, de Marta Araújo, sobre “Diversidade e discriminação em meio escolar”.

12. Amnistia Internacional dedicou já várias sessões a este tema, passando, a partir de 2006, estas acções a serem inscritas no Plano de Acção da AI Portugal. Neste sentido, em 2006, realizaram-se duas acções sobre “Formação em educação para os direitos humanos” e, em 2007, três, (segundo informação fornecida pela própria organização em 18 de Dezembro de 2007).
13. *Encontro* Galego-Português de Educadores (as) para a Paz que, nos dias 18 a 20 de Abril de 2008 realizará, pela segunda vez, um evento dedicado ao tema da “Educação para a cidadania e os direitos humanos”.

Em síntese, as temáticas investigativas raramente focalizam os direitos humanos de forma directa e explícita; contudo os problemas sociais que implicam os direitos humanos estão presentes, tais como a inclusão integração/exclusão, a cidadania, o multiculturalismo, a migração. Pensamos que outros eixos temáticos relacionados intimamente com a EDH, como o das culturas, identidades e direitos, ou então o da comunicação, educação e direitos humanos, poderiam ter merecido um maior desenvolvimento. É de prever, entretanto, que outras iniciativas também articuladas com a EDH venham a emergir como preocupações importantes no campo da educação e da pesquisa, como parece ser o caso da violência e segurança nas escolas, ou dos grupos geracionais e direitos humanos, ou da educação, globalização e direitos humanos, ou ainda, das identidades étnicas e culturais, educação e direitos.

No campo da formação específica, há a considerar a acção da Amnistia Internacional – Secção Portuguesa que tem desenvolvido sessões de sensibilização sobre os direitos humanos, com o objectivo, entre outros, de preparação de activistas voluntários. Ainda recentemente (15 de Dezembro de 2007), promoveu uma sessão de formação destinada a professores e outros interessados em ministrar formação para os direitos humanos.

Também devemos destacar nesta área as iniciativas da DGIDC. Assim, por exemplo, em 2004, levou a cabo uma acção sobre “Educar para os direitos humanos em contexto escolar”, destinada a professores integrantes do projecto “rede de escolas – a desenvolver projectos na área dos direitos humanos e da cidadania”. Alguns dos seus objectivos visavam: compreender aspectos de fundamentação dos direitos humanos nas dimensões ética e jurídica; conhecer a perspectiva histórica e o processo de construção do actual sistema dos direitos humanos, o papel das Declarações e Tratados, dos Organismos e Comissões; reconhecer a relação entre os direitos humanos e o exercício da cidadania, enquanto cidadãos portugueses e europeus; adquirir conhecimentos e competências que permitam desenvolver diferentes abordagens pedagógicas ao nível da EDH na escola; desenvolver estratégias – metodologias e actividades –

adequadas a uma prática pedagógica significativa; conhecer materiais e recursos existentes, para trabalhar os direitos humanos em contexto educativo. Mais recentemente (13 de Fevereiro), e também a título de exemplo, a mesma entidade realizou uma acção de formação na Escola António Arroio para 120 alunos sobre o tema “Amnistia Internacional e Direitos Humanos” e uma palestra dentro do mesmo tema, no dia 18 de Fevereiro, na Escola Popular da Serafina, para um público de 50 alunos.

Outras iniciativas do Ministério da Educação merecem destaque, como o Fórum Educação para a Cidadania realizada a 27 de Setembro de 2006, com acento nos direitos e responsabilidades e deveres associados dos alunos, tendo também como preocupação a produção de recomendações e de recursos pedagógicos para disponibilizar às escolas.

No estudo que fizemos, estas acções formativas são, todavia, escassas. Olhando para o panorama português fica sempre a sensação de que o caminho está aberto à carolice e criatividade individuais. Do mesmo modo, a política de extensão universitária, encarada esta como um processo educativo, cultural e científico, voltada para as questões sociais mais amplas do país e para as das comunidades locais (focalizada nos excluídos de direitos), fica muito aquém do desejável, dando a impressão de que a função social da universidade nada, ou pouco, tem a ver com o fortalecimento da sociedade civil e das esferas públicas da cidadania, com a capacitação dos actores sociais em direitos humanos, com o aconselhamento e assessoria jurídico-política em direitos e acção comunitária.

D. Materiais educativos, experiências e práticas de educadores para os direitos humanos

Antes de enumerarmos alguns materiais e descrevermos algumas experiências, devemos assinalar que em Portugal, a exemplo do que ocorre noutros países, determinadas datas propiciam uma erupção de iniciativas, oficialmente assumidas, que procuram dar maior visibilidade e celebrar diversos eventos com alguma dignidade e coerência. É o que acontece a propósito dos direitos humanos.

Assim, já nas comemorações da Declaração Universal dos DH, em 1988, a Comissão para a Promoção do DH e Igualdade na Educação propunha-se promover publicações, conferências, colóquios, videogramas, organização de grupos de trabalho, apoio e desenvolvimento de experiências concretas em escolas nacionais, intercâmbio e colaboração com outros países, nomeadamente com os de língua oficial portuguesa. Outras datas, entretanto, têm servido para despoletar outras celebrações com algum impacto na sociedade portuguesa, dando azo, por exemplo, a publicações como *Falar e Pensar os Direitos Humanos*, da Civitas, 1999; ou *Maleta Pedagógica “Meninos de Todas as Cores”*, da OIKOS, Cooperação e Desenvolvimento, publicada pela OIKOS: UNICEF, 1994; ou *Europa Solidária – Juntos contra o Racismo*, do Conselho da Europa, Lisboa. Estes materiais fornecem-nos propostas de actividades, sugestões de

material, questões orientadoras, informações e bibliografia, todas com carácter eminentemente prático.

Para ilustrar um pouco melhor este ponto, referiremos a Comemoração dos 50 Anos da Declaração Universal dos Direitos do Homem, designadamente o Plano de Acção que foi elaborado pela Comissão responsável, a executar entre 1999 e 2004, que elencava um conjunto largo de iniciativas. Na verdade, esta Comissão considerava como primordial a produção de materiais didácticos para utilização de alunos e outros destinatários, bem como realização de acções de divulgação de direitos humanos (seminários, fichas de trabalho, textos, exposições itinerantes, vídeos, peças teatrais, discos e actualização do site oficial da Comissão na Internet). Propunha-se também realizar um congresso de educação em matéria de direitos humanos, em cada um dos anos abrangidos por este Plano de Acção, ao mesmo tempo que se previa a realização de acções sobre os direitos principalmente junto das Escolas.

Por outro lado, a celebração da Década dos Direitos Humanos despoletou uma avalanche de iniciativas ⁶, embora consideremos que estas tenham quase sempre presente a problemática dos direitos humanos de uma forma genérica e, por conseguinte, com uma menor visibilidade da problemática específica da EDH. Do mesmo modo, certas datas, sobretudo o Dia dos Direitos Humanos, em Dezembro, têm vindo a merecer uma atenção crescente, dando a oportunidade de organizar um conjunto de actividades que vão dos debates e discursos a manifestações e exposições em várias escolas do País, embora muitas delas possam ser interpretadas como algo ritualizadas, com um menor impacto no quotidiano dos actores escolares.

Do mesmo modo, a Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular tem vindo a propor, para além de projectos (e a que já nos referimos), a realização de encontros, ou a disponibilização de documentos que se reportam aos valores da cidadania democrática (solidariedade, igualdade, justiça social, democracia, paz, a não discriminação) ou à noção de direitos e deveres.

Por sua vez, a Amnistia Internacional – Secção Portuguesa tem revelado também aqui a sua militância, organizando, por exemplo, um campo de trabalho sobre “Vamos defender os Direitos Humanos”, em 2000, destinado a jovens do ensino secundário.

Gostaria ainda de frisar o labor da HUMANA GLOBAL – Associação para a Educação e Formação em Direitos Humanos. O contexto de educação da HUMANA está não só na educação e na formação para os direitos humanos, mas também na produção de materiais (publicações) que permitam o melhor prosseguimento da sua actividade neste campo. Em 2007 promoveu, por exemplo, um curso avançado de formação de

⁶ A Universidade Independente, através do seu Departamento de televisão produziu para a Amnistia Internacional - Secção Portuguesa, na linha das Comemorações dos 50 anos da DUDH, um vídeo educacional destinado a informar os jovens estudantes sobre o que são os direitos humanos.

formadores em EDH. Neste mesmo ano e prolongando-se por 2008, organizou o 1º Workshop de Teatro do Oprimido (como ferramenta de inclusão e direitos humanos).

Do mesmo modo, o trabalho da associação AJPaz (Acção para a Justiça e Paz) é digna de registo na área da EDH, quer em termos de publicações quer de outras iniciativas como a organização de eventos como é o caso do seminário já mencionado sobre “Diversidade nas Escolas e o papel da Educação para os Direitos Humanos”.

Podemos agora debruçar-nos um pouco sobre experiências práticas educativas, formais e não formais, dirigidas para a EDH, levadas a cabo por escolas, associações e ONGs tendo em consideração o material inserto no Guia Anotado publicado pelo Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação (mas não só). Pela consulta destes documentos, há a sublinhar, entre outras experiências:

1. *Aprender a Viver*, dinamizada por uma Escola Básica do 1º ciclo, destinada aos alunos do 2º ano de escolaridade, professores e encarregados de educação, levada a cabo em parceria com outras instituições, tendo como objectivo promover o saber conviver e o saber ser em contextos diversificados, tais como a família, escola e a sociedade;
2. *Cidadania e Ambiente*, iniciativa de uma Escola Secundária visando alunos do Ensino Básico (9º ano de escolaridade) e cujo objectivo era permitir o desenvolvimento cognitivo, afectivo e relacional dos alunos numa perspectiva de cidadania através do contacto com temáticas diversificadas: cidadania, participação cívica, solidariedade, defesa do meio, direitos e deveres.
3. *Desenvolver e Dignificar (2000)*, dinamizada por uma Escola Básica do 2º e 3º ciclos, tendo como destinatários os alunos do ensino básico e almejando combater o absentismo escolar, alcançar o sucesso educativo, desenvolver atitudes de auto-estima, respeito e regras de convívio social, integração social, etc.
4. *Educação para a Cidadania*, da Escola Básica do 2º e 3º ciclos, tendo em vista assegurar a formação integral dos alunos, o empowerment dos actores educativos e o estreitamento das relações escola /comunidade, a construção de uma cidadania responsável.
5. *Fazer a Ponte*, de uma Escola Básica do 1º ciclo, visando a comunidade educativa e a comunidade em geral, em parceria com a associação de pais e autarquia, tendo como objectivo a construção de uma educação para a (e na) cidadania.
6. *Sou Jovem, tenho Direitos*. Projecto que suscitou debates em várias escolas da região de Lisboa, com o fim de estimular o “direito à palavra, e em que os participantes tiveram a oportunidade de reflectir sobre o tema: Direitos da Criança.
7. *Jangada de Pedra*, da Escola Básica do 2º e 3º ciclos, com o propósito de conjugar a mensagem fundamental dos Direitos Humanos com a alegoria da

Jangada de Pedra de José Saramago, tendo presente o paralelismo entre um ideal humanitário proclamado pelos Direitos Humanos e a partida em direcção ao grande Oceano do Bloco Ibérico.

8. *Línguas Vivas*, projecto de uma Escola Básica do 2º e 3º ciclos, destinado aos alunos, ao pessoal docente e não docente, para melhor lidarem com os desafios colocados pela diversidade étnico-cultural. Assim pretende-se promover a valorização da diversidade cultural e linguística, tornar a escola num espaço de expressão intercultural, entre outros objectivos.
9. *ONU e os Jovens*, projecto de uma Escola do 2º e 3º ciclos e secundária, orientado para a comunidade educativa, em parceria com o Centro de Informação das Nações Unidas para Portugal, visando a sensibilização dos jovens para a problemática dos direitos humanos.
10. *O 25 de Abril e os Direitos Humanos*, experiência ocorrida numa Escola Básica do 2º e 3º ciclos, no ano lectivo de 2003/2004, aproveitando a celebração dos 30 anos da Revolução dos Cravos.
11. *Praça de Culturas*, iniciativa dinamizada pelo Secretariado Entre-Culturas, e orientada para comunidades imigrantes e minorias étnicas, com parceiros vários, visando a integração pluriétnica.
12. *Promoção de Valores Alternativos: educação para a cidadania*, projecto de uma Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico, orientado para alunos do 3º ciclo, visando promover a reflexão e o debate a partir de temáticas importantes das sociedades actuais, designadamente a da Cidadania e Direitos Humanos.
13. *Direitos Humanos*, iniciativa de uma Escola Secundária em parceria com o Centro de Estudos da Universidade de Coimbra, orientada para a sensibilização da comunidade educativa para os direitos humanos e os direitos da mulher.
14. *Escola e a Assembleia*, acção dinamizada pela Assembleia da República Portuguesa, Direcções Regionais de Educação e Escolas do Ensino Básico e Secundário, para alunos destes níveis de ensino, com a intenção de preparar os jovens para a intervenção cívica consciente, para a valorização da participação política e para a promoção e transmissão de valores como a cultura da paz, diálogo democrático, solidariedade, justiça social, igualdade entre os povos e respeito pelos órgãos de soberania.
15. *Direitos Humanos, Aqui e Agora*, actividade cultural dinamizada numa Escola Secundária do interior centro do país, em 2006.

Não deixa de ser estimulante este leque diversificado de experiências, de projectos, de acções que partem sobretudo de escolas e colocando como destinatários primordiais os alunos e a comunidade educativa em geral.

Um outro dado que pode ser relevante para termos uma ideia mais clara do empenhamento das escolas nacionais no desenvolvimento da temática da educação para a paz, os direitos humanos, a democracia e a tolerância, é o registo de 46 escolas associadas à UNESCO (segundo informação do site da UNESCO/pt) a participar nos seguintes projectos: “Atlântico”, “Rota do Escravo”, “O Património nas Mãos dos Jovens” e “Cientistas de Futuro, Homens e Mulheres”.

Do mesmo modo, é de registar o papel das entidades oficiais quer pelas propostas de acção quer pela divulgação de iniciativas junto das escolas nesta área dos direitos. A título de (mais uma) ilustração, a Direcção-Geral do Ensino Básico/Inovação, com apoio da Comissão Nacional dos Direitos Humanos, apresentou um projecto intitulado “Os direitos humanos na educação para a cidadania”, com um cunho marcadamente prático, apoiando iniciativas como: uma Rede de Escolas com projectos na área dos direitos humanos; um Fórum de Discussão, Concurso de Educação para os Direitos Humanos; e, ainda, Materiais e outros Recursos (ver Rosa Afonso, 2004, Os direitos humanos na educação para a cidadania. In Actas do Seminário do CNE subordinado ao tema Educação e Direitos Humanos, Lisboa: CNE/ME, pp. 119-128).

É ainda dentro destas iniciativas oficiais sentido também que surge, dentro do Programa Operacional de Potencial Humano e das preocupações confessadas de criar condições de maior equidade social no acesso a direitos de participação cívica, à qualificação da educação e ao mercado de trabalho e, ainda, de combate à pobreza e exclusão social e de integração social e profissional da população imigrante...um eixo prioritário (“cidadania, inclusão e desenvolvimento social”) em que um dos seus objectivos é precisamente “Prevenir o insucesso e o abandono escolar precoce dos alunos integrados em meios particularmente desfavorecidos e que se encontram em risco de exclusão social e escolar”, estando prevista, como uma das formas de intervenção, os contratos territoriais para o sucesso educativo.

Um outro tópico que pode ser interessante expor é o do lugar dos direitos humanos nas unidades curriculares (disciplinas) dos cursos de ensino superior. A este propósito, gostaríamos de incidir a nossa atenção na detecção e análise do tópico da EDH nas instituições nacionais de educação, deixando de parte, por isso mesmo, os cursos levados a cabo na área específica do Direito ⁷. Assim, na pesquisa que realizá-

⁷ A título de exemplo, o Mestrado em Direitos Humanos, da Universidade de Minho, onde curiosamente se diz, a propósito da necessidade de formação pós-graduada nesta área, que “é manifestamente parca a formação na área de Direitos Humanos”. Outra curiosidade deste curso é que possui como unidade curricular Direitos Humanos e Diferença cultural. Poderíamos ainda falar do Mestrado em Direitos Humanos, iniciado no ano de 1999, na Universidade de Lisboa. De salientar que na Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa é leccionada, em 1986/87, na área do Direito, a disciplina de Direitos Fundamentais. Na Faculdade de Filosofia da Universidade do Porto, existiu durante vários anos, uma linha de investigação denominada: “Contemporaneidade e Filosofia da Educação. Fundamentos Filosóficos dos Direitos Humanos”. No Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, desenrolou-se um projecto denominado “A Educação como ‘direito do homem’”. (Estes dados foram recolhidos da comunicação “Os direitos humanos na Universidade. Os direitos culturais, de M. Ivone O. Andrade, 2000, que consta do livro de Actas do Congresso realizado em Ponte de Lima em 1999, subordinado ao tema **Educação para os Direitos Humanos**, pp. 196-206).

mos a vários sites de universidades portuguesas (incluindo as das ilhas) e das escolas superiores de educação, detectámos ao nível da leccionação:

1. Universidade de Aveiro, no mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária, a inclusão da unidade curricular *Educação e Inclusão*. Ainda, na mesma universidade, o curso de mestrado na área de especialização em Formação Pessoal e Social inclui a unidade curricular Educação para a Cidadania. No curso de graduação existe ainda uma unidade curricular que integra numa das suas partes o tema da *Coeducação, cidadania e direitos humanos*.
2. Universidade de Évora, no mestrado em Educação aparece *Questões de Género e Educação para a Cidadania*, que tem como objectivos: explorar perspectivas interdisciplinares na abordagem de questões teóricas e epistemológicas, no âmbito da Educação para a Cidadania e do Género; desenvolver a compreensão do papel da cidadania na problemática do *empowerment* dos diferentes grupos sociais; promover a compreensão do modo como os processos sociais e históricos contribuem para a formação das feminilidades e das masculinidades; desenvolver competências na área da intervenção educativa e no âmbito da Educação para a Cidadania. Há que, sobretudo, realçar a existência de uma disciplina de opção intitulada *Direitos Humanos, Género e Cidadania Inclusiva*, que é dos casos raros de uma referência explícita aos direitos humanos no domínio da educação;
3. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, num dos seus cursos os alunos têm a possibilidade de escolher, no 6º semestre, áreas electivas, como, por exemplo, *Segurança Social* onde aparecem unidades curriculares como *Exclusões Sociais* ou *Aprendizagem, Exclusão e Empowerment*; ou na área de *Justiça e Reinserção* donde consta a unidade curricular *Comportamentos Anti-Sociais*.
4. Universidade da Beira Interior, no mestrado em *Supervisão Pedagógica* figura a unidade curricular *Educação e Cidadania*.
5. Escola Superior de Leiria, nos cursos de Educação Social tem as unidades curriculares *Culturas e Identidades, Educação para a Cidadania*. Também nos cursos de Serviço Social, aparece *Multiculturalidade e Educação Intercultural, Justiça e reinserção*.
6. Escola Superior de Educação de Coimbra promove o curso de pós-graduação *Educação Social e Direitos Humanos*, com objectivos de: desenvolver atitudes e comportamentos que levem ao respeito pelos direitos de todas as pessoas; assegurar uma genuína igualdade entre os sexos assim como a igualdade de oportunidades entre mulheres e homens em todas as esferas; promover o respeito, a compreensão e o interesse pela diversidade cultural; promover a democracia, o desenvolvimento, a justiça social, a harmonia

entre comunidades, a solidariedade e a amizade entre Povos e Nações. Como unidades curriculares, destacam-se duas: *Educação para os Direitos e para a Cidadania: pedagogias cooperativas e dinâmicas grupais*, e *Problemáticas e Referências Contemporâneas de Direitos Humanos e Cidadania*.

7. Universidade do Minho, nos mestrados em Educação na área de especialização em *Organizações Educativas e Administração Educacional* (e também no curso de especialização de *Administração Escolar*), surge o seminário *Educação, Justiça e Autonomia*, com um tema específico ligado aos direitos humanos: *Educação, justiça e direitos humanos*. Na área de especialização *Sociologia da Educação e Políticas Educativas*, na unidade curricular *Educação, Democracia e Participação* um dos pontos a desenvolver é o da *Ética global, cosmopoliticidade e educação em direitos humanos*. Do mesmo modo, na área de especialização de *Formação, Trabalho e Recursos Humanos* assim como no curso de especialização *Organização e Avaliação da Formação* um tópico de um dos programas intitula-se *Globalização dos direitos humanos e a da justiça e o papel da educação e da formação*. Na especialização de Educação de Adultos, na unidade curricular *Concepção Gestão e Avaliação de Projectos de Formação*, o tema dos direitos aparece no tópico *Formação, gestão, justiça e cidadania*. Finalmente, no curso de especialização *Educação, Cooperação e Desenvolvimento* é tratado o tema: “*Globalização dos direitos humanos e o papel da educação e da formação*”.
8. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, e mais concretamente no seu Instituto de Ciências da Educação, de Lisboa, funcionou o curso de pós-graduação *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Actualmente, existe no 1º ciclo de Ciências da Educação, a unidade curricular *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*.

Para concluir, independentemente das iniciativas louváveis no campo da EDH que se têm verificado em vários níveis de ensino, não deixa de ser verdade que ainda há muito a fazer para a criação de uma massa crítica de conhecimentos e pesquisas em torno desta área, para que estes conquistem, efectivamente, reconhecimento e dignidade social e académica, nomeadamente no que ao ensino superior diz respeito.

Contudo, há a registar muitas referências que vêm por via indirecta, quando se estuda, por exemplo, a igualdade de oportunidades entre géneros, a educação para os valores, a educação cívica, a educação para a cidadania (várias publicações apareceram enquadradas neste tópico; aliás, este foi o mais referido a propósito dos direitos humanos na nossa investigação), a inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho, a educação multicultural e intercultural.

E. Contributos da experiência portuguesa para um referencial conceptual comum em torno da edh

Perante os vários desenvolvimentos da temática da EDH em Portugal, cremos ser possível “isolar” algumas dimensões que mais se destacaram na nossa descrição e análise.

Assim, no eixo da fundamentação, poucos trabalhos se detêm nas questões relativas à universalidade, à dialéctica da universalidade e diversidade cultural, à indissociabilidade e interdependência dos direitos. Embora nos programas de ensino superior no âmbito do Direito apareçam pontos temáticos que abordam estas questões, no que concerne ao material mais especificamente orientado para a EDH, não há muito esta preocupação, dando-se como que adquiridas essas dimensões dos direitos, interessando por isso mais consolidar estes vectores com exercícios práticos imaginativos do que discutir as suas subtilezas teóricas e ideológicas.

Há como que um consenso cultural assumido em Portugal em redor da excelência dos direitos e do seu merecimento e necessidade de fazerem parte das funções da educação, ao mesmo tempo que não se questiona muito sobre a sua eventual etnocentricidade ocidental nem sobre a sua natureza processual e poder regulador. De modo particular, a universalidade dos valores como o da dignidade humana não é, em geral, questionada como podendo ser compreendida de múltiplos modos, que vão dos minimalistas aos maximalistas. Há, no entanto, uma crescente consciência da necessidade do diálogo intercultural para reforçar os valores universais.

No eixo político, a análise das iniciativas, do material e da bibliografia disponível, revela que há igualmente algum consenso quanto à articulação dos direitos humanos com a democracia, embora esta não apareça teoricamente muito desenvolvida nas suas modalidades. Emerge igualmente o papel do Estado com uma intervenção em geral forte mas labiríntica e fraca do ponto de vista da promoção dos direitos. No caso da educação, ele persiste como central na orientação e condução da política educativa, dando, porém, um contributo muito reduzido (face ao expectável e ao exigível) no que à educação para os direitos humanos diz respeito. Simultaneamente, está emergindo uma nova esfera pública mais interveniente na defesa dos direitos a vários níveis, facto a que não é alheio, entre outros aspectos, o nível de maior consciência cívica e política dos cidadãos, o modo como as organizações da sociedade civil estruturam a sua actuação mas também a disseminação de notícias de boas e más práticas que ocorrem no mundo inteiro no campo dos direitos humanos.

Um outro dado a sublinhar resultante do material pesquisado tem a ver com alguma centralidade que algumas dimensões comumente associadas aos direitos, tais como a justiça, a multiculturalidade, a igualdade e a diferença, estão a assumir entre nós. Não descortinámos, porém, qualquer questionamento da legitimidade dos direitos, nem a colocação do problema de o “excesso” de direitos poder conduzir a uma

espécie de imperialismo moral. Houve, no entanto, a preocupação de alertar para o eventual conflito entre os seus fins (liberdade, igualdade, segurança e propriedade privada...) e para a existência de uma espécie de “Estado paralelo” onde coabita um quadro formal e oficial avançado do Estado central ao lado de um outro sistema constituído por práticas recuadas ou menos conseguidas em termos de direitos humanos (ver B. Santos, 1985, Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português. *Análise Social*, 87/88/89: 869-901).

Merece ainda ser referida, na discussão dos valores democráticos, a importância que vem assumindo o valor da solidariedade, nomeadamente no contexto da globalização, assim como o facto de a marcação da etnocentricidade lusa não aparecer de forma muito vincada em termos discursivos e oficiais, tendendo a respeitar-se em geral, apesar de experiências concretas que vão noutros sentidos, as especificidades culturais de outros povos, nomeadamente dos povos colonizados por Portugal.

No que à estrutura do ensino formal diz respeito, o sistema português não apresenta uma disciplina de direitos humanos formalmente constituída, nem obriga propriamente à leccionação dos direitos humanos como conteúdo específico integrado em qualquer unidade curricular. Deixa-se antes esta abordagem como sugestão para a boa vontade e a criatividade dos professores voluntaristas. Isto significa que não há verdadeiramente uma política educativa orientada para o conhecimento e debate sistemáticos da educação e direitos humanos, para a formação de promotores dos direitos humanos. A grande preocupação do Ministério da Educação, agora, prende-se com as *performances* e os indicadores de qualidade, com os resultados escolares, com a educação de melhores trabalhadores no sentido de os tornar mais produtivos e competitivos. Deste modo, quando aparece alguma referência explícita a valores de teor democrático e crítico ou aos direitos nas orientações gerais do ministério, ela tende a ser interpretada como mera ornamentação discursiva.

Há, contudo, outras iniciativas de promoção da educação para os direitos humanos, quer ao nível da leccionação de algumas unidades curriculares ligadas aos direitos no ensino superior, quer ao nível da intervenção teórica de um ou outro cientista social preocupado pelo ensino desses mesmos direitos, quer ainda ao nível da actuação de organizações como a Secção Portuguesa da Amnistia Internacional (ou, em menor escala, a AJPaz ou a Humana Global), com manuais traduzidos e adaptados à realidade portuguesa, em que os fundamentos metodológicos apontam para o carácter activo dos indivíduos a partir da reflexão sobre as suas práticas quotidianas.

No que concerne aos métodos aconselhados, todas as indicações vão no sentido de reforçar uma educação eminentemente política enquanto prática de cidadania, dialógica, participativa e democrática, apontando-se para métodos activos com o recurso a histórias de vida, estudos de caso, investigação-acção, mesas redondas, entre outros.

É de assinalar, também, que a educação em direitos humanos específicos ou em temáticas relacionadas com o género, a etnia, a migração, o meio ambiente, aparecem nos manuais e noutro material consultado assim como é relativamente frequente o tratamento teórico da problemática da exclusão social ou das formas identitárias das populações minoritárias. Aliás, a problemática da migração, ao lado, por exemplo do racismo, da xenofobia, do desemprego (por razões estruturais) e das “deslocalizações” de empresas, capitais e recursos financeiros, com as suas sequelas negativas em termos de direitos, começam a preocupar a sociedade portuguesa de um modo cada vez mais visível e intenso. Ou seja, é cada vez mais frequente encontrar em Portugal autores que defendem uma política multicultural que deveria ir no sentido da construção de uma cidadania complexa, articulando a igualdade de direitos fundamentais para todos com a existência de direitos diferenciais.

Apesar de esta relativa falta de novidade do modo português de lidar com os direitos humanos em termos de educação, não deixa de ser interessante destacar o seguinte: na experiência portuguesa, existe uma forte proximidade do ensino dos direitos humanos à educação cívica (ver Bártolo Campos, 1991, *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Afrontamento), sendo esta última objecto de vários estudos e publicações, não obstante continuar a ter muitas dificuldades em impor-se ao nível do ensino por razões várias, uma das quais tendo a ver com o risco de ela conduzir facilmente ao endoutrinamento ideológico. Um outro foco do tratamento da educação para os direitos humanos em Portugal está ligado à problemática da cidadania enquadrada no contexto europeu, o que reflecte a crescente sobredeterminação das políticas educativas nacionais pelos ditames da União Europeia. Em síntese, no eixo educacional e formativo, o que verdadeiramente emerge com mais intensidade e extensividade no panorama da educação portuguesa é a temática da educação para a cidadania (embora na década de 90 do século XX fosse a da educação cívica), também por influência da integração de Portugal na União Europeia, o que tem levado, entre outras consequências, a uma discussão estimulante sobre a possibilidade de construção, por cada cidadão, de uma cidadania plural ou de *cidadanias sobrepostas*, como um dos meios de potenciar, nos tempos que correm, os direitos humanos.

O enfeudamento dos direitos humanos a esta problemática (entre outras) da cidadania, embora compreensível por se sobreporem em aspectos complementares, pode incorrer em alguns riscos, uma vez que não são sinónimos (por exemplo, a ausência de cidadania jurídica plena não implica a ausência de direitos humanos ou, noutro plano, a cidadania reconhecida como vinculada à nacionalidade tornando os direitos contingentes pode colidir com a universalidade dos direitos humanos e o estatuto da pessoa como ser humano). Ou seja, embora os diferentes tipos de educação (moral, para o desenvolvimento multicultural, para a cidadania, para a paz) incluam a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências e atitudes adequados ou mesmo exigíveis à educação orientada para os direitos, esta última fornece um quadro de

valores partilhados onde todas aquelas valências ou perspectivas se intersectam, justificando, por isso, um tratamento autónomo.

Passando para outro plano de análise, talvez valha a pena atender, também, ao modo como a intensidade de intercâmbio e colaboração com os países de expressão oficial portuguesa pode vir a tornar-se num estímulo a uma maior criatividade no campo da EDH quer em Portugal quer nesses outros países (Cabo Verde, S. Tomé, Angola, Moçambique e Timor), mas simultaneamente pode ser teoricamente estimulante captar como esse intercâmbio e essa colaboração podem eventualmente assumir ou não formas subtis de “subordinação” (também nas políticas educativas e nos direitos) em nome, por exemplo, de um maior “realismo” da política e do relacionamento internacionais.

No eixo investigativo, não deixa de ser relevante que se apontem nos manuais consultados, entre outras actividades, a investigação de vertentes ligadas aos direitos humanos, com recurso a eventual estudo de casos. Todavia, este ponto é quase decorativo, integrado numa listagem em que avultam outras actividades com mais fôlego. Aparecem, contudo, bancos de informação em direitos humanos e anexos extremamente valiosos e informativos. Parece, então, que a pesquisa neste campo necessita de intervenções motivadas não tanto por projectos pessoais mas mais institucionais, abrangendo, por exemplo, a pobreza como violação dos direitos humanos, o desemprego, os direitos dos imigrantes.

Talvez se torne necessário, por conseguinte, estimular a produção científica tendo como objecto os direitos, fomentar a criação de uma comunidade de investigadores em EDH que procurem explorar analiticamente conceitos essenciais, princípios e valores (como os da ética, da justiça, do cuidado, da solidariedade e responsabilidade) e fundamentar em paradigmas teóricos as suas opções (embora haja esforços desenvolvidos nesse sentido, por exemplo a partir do pensamento kantiano e da teoria da justiça de Rawls, ou ainda, a partir da proposta da “escola cultural” ou “pluridimensional”, na sequência de trabalhos elaborados no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, nos finais da década de 80 do século anterior).

Como lacuna muito assinalada por autores e vários actores sociais, refira-se a relativa apatia e pouca convocação do papel da sociedade civil organizada e dos movimentos sociais em prol dos direitos humanos (de ressaltar a Secção Portuguesa da Amnistia Internacional, a trabalhar quer dentro quer fora do país, reconhecendo que há ainda outras que mereceriam também destaque). Esta debilidade da sociedade civil portuguesa (que frequentemente aparece como um apêndice do próprio Estado, ao serviço da “centralização mitigada” – na expressão de F. Ruivo, 2000, em *Poder Local e Exclusão Social*. Coimbra: Quarteto – que se vive em Portugal) reflecte-se no empobrecimento da cultura cívica e numa fraca política de *accountability* democrática, podendo também ajudar a compreender o pouco estímulo à investigação neste campo assim como a relativa monotonia temática quando se fala em EDH em Portugal.

De registar, no entanto, no eixo das práticas, as várias iniciativas de escolas portuguesas que já participaram ou estão participando em projectos mais ou menos articulados com os direitos humanos, embora consideremos que elas continuam pouco significativas tendo em conta sobretudo o número ainda escasso de estabelecimentos de ensino que têm aderido. Do mesmo modo, a intervenção social e ética das instituições de ensino superior portuguesas a este nível mostra-se ainda algo tímida, ainda que algumas coloquem como objectivo estratégico integrado na sua missão a responsabilidade social.

Concluindo, não obstante os progressos verificados, e reconhecendo o cariz eminentemente prático que deve revestir (pois ela não deve constituir-se num fim em si mesma), a EDH em Portugal, pela nossa investigação, persiste em grande medida no domínio das boas intenções, no reino do subentendido e dos projectos prometidos, com impulsos esporádicos (sobretudo na celebração de efemérides relevantes), devendo, por isso mesmo, merecer um maior aprofundamento teórico e um empenhamento político e prático mais militante em ordem a ressaltar a sua imprescindibilidade no campo da educação.

F. Concluindo com outras oportunidades

A EDH em Portugal enferma, como vimos, de grandes debilidades ou insuficiências, relacionadas com uma certa indiferença face a este campo como área possível de práticas de ensino inovadoras, de pesquisa aliciante ou de extensão motivadora. Do nosso ponto de vista, ela poderá vir a ocupar uma centralidade maior se a sua articulação com um sentido mais deliberativo e comunicativo de democracia for também mais forte, abarcando a dimensão ética assim como a dimensão do reconhecimento dos outros, quer próximos quer distantes.

Independentemente de se saber se a sociedade política portuguesa seguirá por esta via, do que não há dúvidas é de que tal concepção de democracia exigiria uma outra EDH, mais radical, aberta, dialogada, enfim, emancipatória, contribuindo para a democratização da sociedade nacional uma vez que esta é um ingrediente crucial de protecção dos direitos humanos.

Se é verdade que o processo de democratização política, encetado a partir de 25 de Abril de 1974 (após uma longa tradição autoritária e de políticas repressivas) assim como a promulgação de uma Constituição, em 1976, reconhecidamente avançada em termos de direitos humanos e de uma concepção de democracia mais socializante (mais participativa), propiciaram o alargamento dos horizontes da experiência dos direitos humanos, tornando esta problemática relativamente pacífica em Portugal, o que não deixa de ser verdade também é que, após o impulso inicial de campanhas de esclarecimento político levadas a cabo pelo próprio movimento das forças armadas e por sectores mais progressistas da sociedade portuguesa, conotados com a esquerda, o período da normalização que se seguiu, coincidente com a recuperação do poder por

parte do Estado, recolocou as iniciativas mais populares no campo da educação nos seus trilhos institucionalizados, perdendo-se progressivamente o élan inicial de transformação social e de uma educação mais interventora e empenhada com os direitos.

Por outras palavras, após um período de grande aceleração da história portuguesa iniciado em 1974, que permitiu ao povo aceder subitamente a bens que outros países já usufruíam há muitos anos, a debilidade de Portugal como “quase Estado Providência” veio ao de cima, não se verificando um período de decantação e fortalecimento de processos de fruição dos diferentes direitos, de interiorização dos direitos como direitos, de criação de verdadeiras redes sociais de integração pela escola e pelo emprego. Por outro lado, assistiu-se a uma democratização social e cívica lenta, coexistindo com tendências mais autoritárias de entidades que continuaram a exercer a sua actividade no domínio público, dificultando deste modo o exercício dos direitos por parte de um vasto sector da população.

Na actual conjuntura de transmutação do papel do Estado (tradicionalmente administrativista e burocrático e mais recentemente com tons modernizadores dentro de uma certa rigidez e conservadorismo) e da própria democracia (ainda jovem mas demasiadamente monista e com laivos de neautoritarismo), a educação permanece numa certa ambiguidade perante os desafios múltiplos com que se depara, hesitando entre vários princípios de justiça (do mérito, da autonomia, da igualdade...), mas propensa a adoptar princípios reguladores mais empresarialistas e até mercantilistas.

Assim, a reconsideração da escola como uma organização democrática, normativamente afirmada como uma organização dialógica, como organização deliberativa e comunicativa, assente no diálogo visando acordos que só serão justos se respeitarem os princípios da sinceridade, da inclusão ou da participação, da reciprocidade, do respeito pela diferença e singularidade do outro, da emocionalidade, parece distante dos inquilinos do poder. E aqui, a EDH tem um papel decisivo na construção deste modelo de escola. De facto, ainda que vivamos um período conturbado, que torna difícil contrariar as formas regulatórias hegemónicas e a fatalidade que estas induzem, a EDH deve posicionar-se na linha da frente deste combate, em prol de uma nova concepção da actividade política legítima, por uma democracia compreendida como direitos humanos, contribuindo para o crescimento de uma maior consciência dos problemas humanitários e ambientais ao nível global, para ajudar os indivíduos a reconstruírem mais lealdades complexas e identidades de múltiplos níveis, para reforçar a “base de uma sociedade transnacional”, para consolidar uma comunidade cosmopolítica.

Cabará, pois, à EDH, em Portugal e no mundo inteiro, apoiar uma nova cordialidade entre os povos e uma universalidade ética que se construa a partir “de baixo”, tornando-se ela própria educação cosmopolítica, valorizadora da dialogicidade e da politicidade.

Pensando el quehacer de la educación en derechos humanos y para una cultura de paz en Puerto Rico

Anita Yudkin Suliveres & Anaida Pascual Morán

Aceptar el sueño de un mundo mejor y adherirse a él es aceptar entrar en el proceso de crearlo, proceso de lucha profundamente anclado en la ética, contra cualquier tipo de violencia, de la violencia contra la vida de los árboles, de los ríos, de los peces, de las montañas, de las ciudades, de las huellas físicas, de las memorias culturales e históricas; de la violencia contra los débiles, los indefensos, contra las minorías ofendidas; de la violencia contra los discriminados. ...Y todo eso, con momentos de desencanto, pero sin perder nunca la esperanza (Freire, 2006, 146).

Nuestro punto de partida

Pensar acerca del quehacer de la *Educación en Derechos Humanos y para la Paz* en Puerto Rico es la tarea que asumimos para este escrito compartido. A esos fines partimos desde los vínculos existentes, entre la educación en derechos humanos, la educación para la paz y la cultura de paz. Cinco *ideas-fuerza* constituyen los pilares de investigación y reflexión en este trabajo: (1) **equidad y diversidad**, (2) **calidad de vida**, (3) **equidad intergeneracional**, (4) **autodeterminación** y (5) **cultura de paz y derechos humanos**.

Cuando hablamos de *ideas-fuerza*, nos referimos a formas de conciencia que nos liberan, mueven y motivan para la acción.¹ Se trata de principios fundamentales que no sólo incorporan una fuerza social externa, sino que constituyen en sí mismos, en virtud de su intensidad, su naturaleza ética y su potencial para la acción, una enorme energía dinámica y transformadora (García-Trevijano, 2007; Bueno, 2004). Las *ideas-fuerza* tienden a sentar las bases para ordenar las tensiones en nuestro imaginario social y armonizan el ideario de diversos movimientos en el ámbito social y político (García-Trevijano, 2007; Bueno, 2004).

Conceptualmente, entendemos la *Educación en Derechos Humanos* como una vertiente de la *Educación para la Paz*, que propicia valores para edificar una *cultura de derechos humanos*. En este amplio y diverso campo, los derechos humanos constituyen el eje integrador y se considera la paz como un *derecho humano de síntesis*, esencial para educar hacia una nueva **ética de solidaridad**.

Contextualmente, tanto la *Educación en Derechos Humanos* como las diversas corrientes de la *Educación para la Paz* se integran al *Movimiento/Visión Hacia una Cultura de Paz*. Dicho movimiento/visión aspira a construir el andamiaje para una

nueva cultura orientada a una paz con justicia y en positivo. No se trata de educar para una paz en negativo caracterizada por la ausencia de guerras y de violencia directa. Tampoco de una paz perpetua, utópica o eterna. Sino de una “paz imperfecta” (Tuvilla Rayo, 2004), inacabada, de un proyecto compartido que continuamente intente aproximarse a nuestro derecho humano personal y colectivo de vivir y convivir en paz. Se trata de una cultura claramente definida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y que está estrechamente vinculada al respeto de las generaciones de derechos humanos (*From a Culture of Violence*, 1997; ONU, 1999; *UNESCO and a Culture of Peace*, 1995).

De manera que al estudiar la evolución de la *Educación en Derechos Humanos*, para nosotras resulta imprescindible examinar dicha trayectoria en el marco conceptual de la *Educación para la Paz* y en el contexto del movimiento/visión de Cultura de Paz. Así, nos dimos a la tarea de pensar el quehacer de la *Educación en Derechos Humanos* en Puerto Rico a partir de las *ideas-fuerza* que priorizamos.

Para este trabajo realizamos una *reflexión sistematizadora* (Jara, 1994) del quehacer de la *Educación en Derechos Humanos y para una Cultura de Paz* en Puerto Rico, investigando su trayectoria durante los pasados veinte años. Para ello estudiamos documentos y publicaciones, llevando a cabo un análisis de su contenido. Así también identificamos congresos y eventos que le han dado espacio y forma a este quehacer educativo. Realizamos, además, entrevistas a pensadores y líderes activistas con el fin de identificar y aclarar los temas, las tensiones y los retos centrales de su labor educativa. Agradecemos su colaboración, pues sus conocimientos y experiencias de primera mano fueron piezas clave e indispensables para la elaboración de esta sistematización reflexiva.² Queremos apuntar que, como las autoras hemos sido partícipes de este proceso evolutivo, inevitablemente privilegiamos desde nuestro prisma y experiencia como educadoras en determinados contextos escolares, universitarios y comunitarios el pensamiento y quehacer que abordamos.

Ideas-fuerza: Evolución, tensiones y retos

Como ya indicamos, cinco *ideas-fuerza* emergen del quehacer de la *Educación en Derechos Humanos y para una Cultura de Paz* en Puerto Rico. A continuación dinamizamos estas ideas fundamentales a partir de otros principios normativos complementarios, y profundizamos en las mismas a partir de los movimientos y contextos que caracterizan su evolución. De igual manera abordamos una serie de retos y tensiones presentes en este proceso de educar para la paz y los derechos humanos. Aunque gran parte de estos retos y tensiones son de naturaleza universal, exploramos desde nuestra realidad puertorriqueña aquellos que particularmente responden a cada una de las *ideas-fuerza liberadoras* que hemos identificado e investigado.

Primera idea-fuerza: Equidad y diversidad

El respeto a la **dignidad humana** y a las **identidades** y **subjetividades** que convergen en la **alteridad** de toda persona constituyen componentes necesarios para alcanzar un compromiso con la **equidad** y la **diversidad**. Este compromiso sirve de fuerza propulsora de cambio en diversos escenarios educativos y propicia un mayor respeto recíproco por los derechos humanos, civiles, sociales, políticos y culturales en Puerto Rico. Ambas nociones, implican el respeto a la **dignidad humana**, la reafirmación de las múltiples **identidades** y la valoración de las **diferencias** (Magendzo, 2004).

En una cultura respetuosa de la **equidad** y la **diversidad**, se legitiman las particularidades de todo ser humano y de toda colectividad, etnia o pueblo (AAP, 2000). Particularmente pertinentes a Puerto Rico, mencionamos las diferencias de origen, raza, cultura, idioma, edad, valores, orientación sexual, impedimentos, ideología, religión, modos de vida y una diversidad de poblaciones marginadas, tales como los migrantes, los indigentes, los envejecientes, los deambulantes y los confinados.

La *Educación en Derechos Humanos y para una Cultura de Paz* en Puerto Rico surge a raíz de movimientos y organizaciones que buscan defender y promover los derechos humanos, o evitar que se cometan violaciones de estos derechos. También surge de movimientos de reivindicación de los derechos civiles, como los derechos de la mujer, o de la necesidad de atender y abogar por algún grupo cuyos derechos no son respetados, como por ejemplo la población confinada.

En muchos casos las iniciativas se insertan en luchas de **equidad** de carácter internacional, como la abolición de la pena de muerte; luchas que van tomando un carácter nacional y contextual como el trabajo en contra de la discriminación racial, a favor de la equidad de género, o en el reconocimiento de los derechos de la población lésbica y homosexual. En este sentido **educan para la equidad y diversidad** organizaciones no gubernamentales como *Amnistía Internacional y Paz para la Mujer*, en el sector no formal, y entidades gubernamentales como la *Comisión de Derechos Civiles* y la *Procuraduría de la Mujer*. La comunidad universitaria también aborda estos temas a partir de proyectos, cursos, congresos y publicaciones.

La formación para la equidad y la diversidad se inserta en nuestro sistema educativo, por medio de la capacitación para docentes, la elaboración de materiales educativos y la creación de unidades de estudio. Ésta aborda la discriminación racial, la comprensión y la relación con poblaciones migrantes, la inclusión de personas con impedimentos y la equidad de género, entre otros.

Ante la creciente diversidad y las luchas por la equidad de poblaciones marginadas en Puerto Rico, tenemos el reto de capacitarnos y de producir currículos y materiales didácticos orientados a **educar para la equidad y la diversidad**. Este tipo de esfuerzo educativo, a su vez, se ve tensionado por una serie de esquemas y políticas públicas excluyentes y actitudes fundamentalistas desconocedoras de los derechos

humanos que prevalecen en nuestro país.

Para forjar una cultura de respeto a los derechos humanos, debemos educar para un compromiso ético con la **equidad** para una **diversidad** de poblaciones tradicionalmente discriminadas en Puerto Rico, tales como los deambulantes, los confinados, la comunidad “gay”, los envejecientes y los migrantes. Es imprescindible reconocer los prejuicios raciales y étnicos que se ignoran o silencian y continúan fomentando la exclusión, especialmente cuando se entrelazan con asuntos de clase social y económica. Cabe destacar aquí la tensión que presenta nuestra intolerancia hacia los migrantes de la República Dominicana, particularmente en lo que toca a las implicaciones de la creciente población estudiantil de este origen en nuestras escuelas. También el reto que representa la controvertible reforma migratoria que se discute actualmente en el Congreso de los Estados Unidos, en términos de su impacto en Puerto Rico.

El reconocimiento de la **alteridad** y el respeto a la **diversidad** constituyen factores esenciales para darle vida a una **cultura de derechos humanos** capaz de trascender las manifestaciones de intolerancia y prejuicio que suelen ocurrir en Puerto Rico. Para promover el reconocimiento de la **alteridad**, tenemos que legitimar el rostro y la voz del “Otro” y de la “Otra”, y así sentar las bases para una convivencia no discriminatoria. En este sentido la experiencia educativa debe partir de la vida real de los estudiantes, de manera que puedan comprender los prejuicios que existen en nuestra sociedad. A su vez, debe privilegiar la apertura y el aprendizaje colaborativo, para aprender a trabajar con “Otros” y practicar la tolerancia y el respeto a sus derechos.

Educar para la equidad y la diversidad también nos requiere cierta ruptura con nuestro esquema identitario y el compromiso con la coexistencia de una pluralidad de identidades (Magendzo, 2004). Al asumir estos retos y tensiones, educamos para alcanzar un compromiso con una cultura puertorriqueña respetuosa de los derechos humanos.

Segunda idea-fuerza: Calidad de vida

La **salud integral**, el **desarrollo sostenible**, la **justicia social** y los **derechos humanos** constituyen referentes clave para estimar y propiciar nuestra **calidad de vida**. Esta *idea-fuerza* sienta las bases para educar en derechos sociales, económicos, políticos, culturales y medio ambientales, particularmente en lo que toca a asuntos relacionados con la salud, el deterioro del medio ambiente, las disparidades económicas, la criminalidad y las diversas manifestaciones de violencia. Consideramos esta noción como una *idea-fuerza* en nuestra formación como pueblo, ya que sus preocupaciones y aportaciones concretas posibilitan una mejor comprensión de nuestra realidad, comprensión a su vez necesaria para la transformación social (García-Trevijano, 2007; Bueno, 2004).

Al estudiar el contexto y la evolución de la *Educación en Derechos Humanos y Para un Cultura de Paz*, es importante destacar la presencia creciente de la violencia

como elemento cotidiano que define las relaciones entre personas y grupos en nuestro entorno nacional (Cáceres & Ríos, 2002; *Perfil de la violencia, 2006*; *Segundo Encuentro, 2007*). La violencia se evidencia de forma directa en las altas cifras de asesinatos entre jóvenes, en los abusos y asesinatos de mujeres por sus parejas, en las alarmantes tasas de maltrato de menores, en el complejo problema de adicción a drogas y la criminalidad, así también en actos de violencia policíaca contra ciudadanos y otras formas de abusos de poder desde el Estado (*La violencia, 2005*; Nevares-Muñiz, 1996; *Sistema de Vigilancia Epidemiológica*).

En la medida en que las múltiples manifestaciones de la violencia se convierten en un problema cotidiano, éstas dan forma y contenido a esfuerzos educativos para la **calidad de vida**. Estos esfuerzos recientes, en contraposición a las políticas gubernamentales de “mano dura contra el crimen” generadas durante la década de 1990, buscan minimizar las relaciones de violencia e injusticia al promover el respeto a los derechos humanos y la convivencia pacífica. Muchas de estas iniciativas surgen de organizaciones no gubernamentales, instituciones universitarias o centros de investigación, como por ejemplo, *Iniciativa Comunitaria*, el *Centro Agenda Puertorriqueña para la Calidad de Vida* y la *Comisión para la Prevención de la Violencia*.

A su vez, educan para una mejor **calidad de vida**, desde el sector no formal, organizaciones en pro del ambiente como *Casa Pueblo* en la zona montañosa de Adjuntas. En el nivel universitario se destacan proyectos como la *Escuela de Asuntos Ambientales de la Universidad Metropolitana* y el grupo *Asociación Nacional de Derecho Ambiental*, que investigan y proponen alternativas para el desarrollo sustentable.

Educar para alcanzar una mayor **calidad de vida** en Puerto Rico nos requiere asumir el reto de abordar la **salud integral**, el **desarrollo sostenible**, la **justicia social** y los **derechos humanos** a partir de una **educación de calidad**. Más aún, nos presenta la tensión de hacerlo en el contexto de la falta de cohesión social, la existencia de políticas anticrimen de naturaleza represiva y las manifestaciones de violencia, criminalidad y marginación socioeconómica en que cotidianamente vivimos. Ante la ausencia de participación por parte de la ciudadanía puertorriqueña en aquellos asuntos que inciden en la **calidad de vida**, tenemos también el desafío de promover y articular una verdadera participación ciudadana, a partir del diálogo y de propuestas consensuadas de acción.

Educar para una mejor calidad de vida nos requiere propiciar la salud integral en un país con una alta incidencia de problemas de salud mental y adicción, que cuenta con un sistema de salud en franco deterioro y que criminaliza la adicción a drogas. Nos requiere educar para un desarrollo socioeconómico sostenible, en contraposición a la alta incidencia de desigualdad socioeconómica, consumismo, corrupción, degradación del medio ambiente y trasiego de armas y drogas. Nos requiere además, educar para salvaguardar nuestro patrimonio nacional, el disfrute de la naturaleza y el acceso a los espacios públicos, cuando el desarrollismo desmedido, el individualismo exacer-

bado, el conformismo social y el afán de lucro están acabando con nuestras hermosas tierras y costas.

Tercera idea-fuerza: Equidad intergeneracional

Los **derechos de la niñez y juventud** implican un compromiso solidario esencial con las generaciones entrantes de las generaciones salientes para propiciar su plena **participación ciudadana** y la **equidad intergeneracional**. Consideramos la noción de **equidad intergeneracional**, impulsada por UNICEF como “la nueva ética para el nuevo milenio” y avalada por la *Convención de los Derechos de la Niñez* (1989), una *idea-fuerza* clave para la evolución de la *Educación en Derechos Humanos y para una Cultura de Paz* en Puerto Rico. Dicha noción transforma la conciencia colectiva a nivel internacional y Puerto Rico no es la excepción. Durante las pasadas dos décadas, desde diversos escenarios educativos, esta *idea-fuerza* ha dado margen para reconocer, privilegiar y luchar por los **derechos de la niñez y juventud** y por su plena **participación ciudadana** como compromiso solidario esencial entre generaciones.

La aprobación de la Convención de los Derechos de la Niñez y el movimiento generado internacionalmente para la promoción y defensa de estos derechos, tienen un impacto marcado en la *Educación en Derechos Humanos y para una Cultura de Paz*. En la década del 1990, la *Oficina de UNICEF*, el *Proyecto Educando para la Libertad de Amnistía Internacional* y el *Colegio de Abogados* lideran un esfuerzo de coalición para la promoción de los derechos de la niñez y la juventud, educando así para la **equidad intergeneracional**. Este trabajo abarca el sector educativo no formal y formal con una amplia gama de actividades, incluyendo congresos, festivales, creación de materiales educativos, así como capacitación y talleres para educadores y estudiantes. La Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico brinda un apoyo fundamental, vinculando a la universidad, las escuelas y la comunidad en este quehacer educativo.

A su vez, los derechos de la niñez y la juventud impulsan acciones gubernamentales como la promoción de legislación (por ejemplo, *Carta de Derechos del Joven*, 2003; *Carta de Derechos del Niño*, 1998; *Declaración de Derechos*, 2000). Además, en el sector formal se producen materiales educativos y se insertan algunos conceptos en el nivel primario. La más reciente acción gubernamental es el compromiso establecido por la ciudad de Caguas al unirse a la iniciativa *Ciudades Amigas de la Niñez de UNICEF*.

Educación para la equidad intergeneracional nos exige a las generaciones salientes asumir prioritariamente los derechos de las generaciones entrantes, como compromiso solidario y propiciar el desarrollo óptimo e integral de sus potencialidades, su autonomía y su plena participación ciudadana. Educar en esta dirección no es tarea fácil en Puerto Rico, donde existe un gran desconocimiento en torno a los derechos de la niñez y la juventud y donde contamos con una alta incidencia de maltrato de

menores, “delincuencia juvenil”, “deserción escolar” y pérdida de talentos y vidas de jóvenes involucrados en el trasiego de armas y la cultura de las drogas.

Al formar en y para los derechos de la niñez y la juventud tenemos el reto de educar acerca de y cumplir con la *Convención de los Derechos de la Niñez* (1989), en un país que paradójicamente carece de personalidad jurídica para ratificar y monitorear dicha Convención. Más aún cuando la niñez puertorriqueña es invisibilizada en informes y documentos internacionales (Conde, 2007). Tenemos también el desafío de atemperar nuestro sistema de justicia juvenil a la normativa internacional consignada en la Convención, ya que tiende a tratar punitivamente y como adultos a los “transgresores”, en lugar de proveer para la prevención, la mediación y la conciliación (Silva Sernaqué, 2005). Paralelamente, tenemos el reto de cerrar la gran brecha que existe entre el mundo educativo y el mundo legal, cuando de derechos de la niñez y juventud se trata, de manera que los educadores participemos en los procesos de legislación relacionados, y que quienes legislan se nutran de nuestros esfuerzos educativos.

Tenemos también el reto de educar para superar los esquemas prevaletentes, que asignan una mayor importancia a los derechos de supervivencia, desarrollo y protección de la niñez y la juventud, descuidando así sus derechos de participación. Otro obstáculo presente es el hecho de que algunas entidades ultraconservadoras y fundamentalistas ven en la Convención sólo peligros y amenazas conducentes a restringir y retar la “autoridad parental” y se oponen públicamente a la misma.

De manera que tenemos que asumir una postura vigilante para evaluar si las actividades que desarrollamos fomentan una participación auténtica de la niñez y juventud y promueven sus decisiones e iniciativas (Pascual & Yudkin, 2005). A esos fines tenemos que abordar la tensión de construir espacios participativos en un contexto educativo donde por lo general no se fomenta la autonomía, el diálogo y la confianza mutua. Esta situación se agrava, ya que el conflicto, en lugar de plantearse como instancia de aprendizaje, suele considerarse como problema desde la perspectiva de una disciplina autoritaria y punitiva.

Tenemos además el desafío de documentar y rescatar la historia de dos décadas de iniciativas y alianzas a favor de los derechos de la niñez y la juventud, a raíz de la Convención. Es importante construir sobre lo realizado, no desde el desconocimiento del camino recorrido.

Cuarta idea-fuerza: Autodeterminación

La **descolonización** y **desmilitarización** en Puerto Rico constituyen derechos políticos inalienables para reafirmar nuestra **identidad nacional** y alcanzar nuestra **autodeterminación**. Dada nuestra situación colonial de subordinación, consideramos que la noción de **autodeterminación** constituye una *idea-fuerza* clave para impulsar nuestra **descolonización** y **desmilitarización**, desde muy diversas vertientes educativas y posturas de militancia. Esta *idea-fuerza* propicia una mayor concientización

en torno a las violaciones de derechos humanos y a las persecuciones de naturaleza política. Más aún, nos impulsa, como nación con “conciencia emergente” de estar “impedida de ser”, a afianzar nuestro derecho inalienable de reafirmar nuestro propio destino, nuestra soberanía y nuestra **identidad nacional** (Freire, 1993^b; Pascual Morán, 1999).

La relación de subordinación política entre Puerto Rico y los Estados Unidos constituye el contexto y la tensión central que impulsa la lucha por la defensa de la **identidad nacional**, la **descolonización**, la **desmilitarización** y la **autodeterminación**. Históricamente, la acción por la descolonización y la autodeterminación abarca escenarios variados y utiliza diversas estrategias. Éstas incluyen acciones no-violentas como la participación ante el *Comité de Descolonización de la Organización de las Naciones Unidas* y la organización política nacional a favor de la independencia de Puerto Rico. En el otro extremo se encuentran las acciones armadas, incluyendo atentados contra personas e instalaciones representativas de los Estados Unidos. En muchos casos las personas que han encabezado estas acciones han sido criminalizadas y objeto de persecución política, tanto por el Gobierno Federal de los Estados Unidos en Puerto Rico, como por el propio Gobierno puertorriqueño (Bosque Pérez & Colón Morera, 2005, 1998; Paralitici, 2004).

Lo que hemos denominado como **educar para la autodeterminación** surge de este contexto y se desarrolla en dos vertientes principales: la educación política para entender y superar la relación colonial y la educación a favor de los derechos de quienes sufren persecución política y encarcelamiento. La primera vertiente se realiza fundamentalmente desde organizaciones de la sociedad civil como el *Comité de Puerto Rico en la ONU (COPRONU)* y el *Colegio de Abogados*, así como por entidades políticas con proyectos de capacitación. La segunda es asumida a contracorriente por organizaciones como el Comité de Derechos Humanos, que defienden nuestro derecho a la autodeterminación y la excarcelación de puertorriqueños luchadores por la independencia como un asunto de derechos humanos. Realizan este trabajo principalmente por medio de campañas de concientización utilizando medios como la radio, la televisión y el Internet.

Paralelo a la lucha por el derecho político a la autodeterminación, y de forma interrelacionada, se gesta por los pasados cuarenta años un movimiento antimilitarista que cuestiona, resiste y se opone a la presencia militar de los Estados Unidos. Este movimiento se nutre de las actividades de oposición a la guerra de Vietnam, en las décadas de 1960-1970, y recientemente en Irak, así como del desarrollo del pacifismo internacional. Los protagonistas de este movimiento incluyen líderes de coaliciones ecuménicas, partidos políticos y agrupaciones estudiantiles.

Los **esfuerzos educativos por la desmilitarización** se realizan fundamentalmente desde la sociedad civil por entidades como *Pax Christi*, *Madres Contra la Guerra* y *el Proyecto Caribeño de Justicia y Paz*. Recientemente, ante la presencia de reclutado-

res militares de las fuerzas armadas estadounidenses en nuestras escuelas públicas, el Departamento de Educación ha autorizado a organizaciones pacifistas acceso y “tiempo igual” para educar sobre las desventajas del militarismo y las opciones no militares de estudio y empleo. El tema de la desmilitarización es también objeto de análisis y propuestas desde el sector formal universitario, fundamentalmente por medio de congresos, investigaciones y publicaciones (Yudkin Suliveres, 2005).

Educar para la autodeterminación nos presenta el desafío de asumir la **descolonización**, la **desmilitarización** y la afirmación de nuestra **identidad nacional** como derechos políticos inalienables en una nación que, paradójicamente, no ha alcanzado su soberanía. La noción de “identidad nacional” nos trae de inmediato una serie de tensiones desde varios sectores. En primer lugar, un sector ideológico que quiere incorporarse como Estado a otro país con una identidad dramáticamente distinta a la nuestra, alega que nuestra identidad es sólo de naturaleza cultural. De otra parte, un sector intelectual cuestiona la existencia y pertinencia de la “nacionalidad puertorriqueña” como referente en nuestro imaginario en una época de pérdida de fronteras nacionales. Y un tercer sector que, aunque reconoce que existe un “nuevo escenario de identidades” que continuamente se redefinen, afirma aquella identidad nacional que nos diferencia y que nos da cohesión como nación (Benítez, 2001).

La **educación descolonizadora** nos requiere un desacondicionamiento, mediante un “pensamiento auténtico” y una ruptura con la “cultura del silencio” y la “voz ilusoria”, que resulta de nuestra relación colonial de dependencia con los Estados Unidos. Más aún, nos presenta el desafío de educar para transformar nuestra conciencia colonial “ingenua” y “oprimida”, a una sociedad de “conciencia emergente” (Freire, 1993b; Pascual Morán, 1999).

No es tarea sencilla **educar para la desmilitarización** en una nación dominada, que a su vez está inmersa en la cultura de guerra y violencia que ostenta la nación dominante. A esos fines será necesario crear y afirmar “formas culturales y educativas propias”, típicas de aquellos pueblos dependientes en su lucha por la autonomía (Nassif, 1985; Pascual Morán, 1999). Para visualizar un futuro diferente, será necesario, además, “desaprender la guerra” y “desmilitarizar el pensamiento”, a partir de una educación crítica, creativa y problematizadora (Bastida, 1994; Fisas, 2002; Reardon & Cabezado, 2002; *UNESCO and a Culture of Peace*, 1995).

En Puerto Rico nos enfrentamos a retos y tensiones muy particulares a nuestra idiosincrasia y a una educación que ha tendido a hacernos dóciles y a desvalorizar lo propio. Según la educadora puertorriqueña Isabel Freire de Matos (1997), dada nuestra situación colonial que “exige doble fidelidad”, poseemos una “conciencia bífida” -dos himnos, dos banderas, dos idiomas. Esta conciencia dividida emerge, sobre todo, del gran vacío que tenemos al no contar con una filosofía educativa nacional, cónsona con la formación de una ciudadanía forjadora de su propio destino (Pascual Morán, 1999).

La polarización ideológica también nos lleva a fragmentarnos, a afianzar las identidades político-partidistas e ideológicas y a una excesiva politización de nuestro sistema estatal escolar y universitario. Además, nuestra identidad se encuentra tensionada y dividida entre “dos orillas”, ya que prácticamente la mitad de nuestra población se encuentra en la diáspora. De manera que no será fácil configurar una pedagogía que le dé sentido pleno a nuestra existencia. A nuestro juicio, se trata de configurar una **pedagogía nacional** capaz de desmitificar nuestro pasado colonial. De una pedagogía propia y auténtica, que nos lleve a reinterpretar nuestra historia y cultura patria, para desde allí forjar nuestro propio destino y solidarizarnos con otros pueblos y naciones (Pascual Morán, 1999).

Quinta idea-fuerza: Cultura de paz y derechos humanos

Algunas *ideas-fuerza* tienen el potencial de armonizar concepciones de mundo y corrientes de pensamiento aparentemente irreconciliables, al punto de impulsar el cambio radical y ser cimiento para transformar el curso de la historia (García-Trevijano, 2007; Bueno, 2004). A nuestro juicio, tal es el caso de la noción de **cultura de paz y derechos humanos**. Dicha noción nos brinda un paradigma idóneo para transformar las diversas manifestaciones de **violencia directa**, **violencia cultural** y **violencia estructural**.

El *Movimiento/Visión Hacia una Cultura de Paz*, liderado desde la UNESCO, que subyace y orienta esta idea-fuerza, provee para aglutinar esfuerzos desde muy diversas ideologías y escenarios en el mundo entero. El norte siempre es claro -impulsar una educación orientada a una **paz integral** y a superar la cultura de violencia prevaleciente.

Este *Movimiento/Visión*, que se articula mundialmente en la década del 1990, influye de manera importante en la *Educación en Derechos Humanos y Para una Cultura de Paz* en Puerto Rico. En el ámbito universitario, destacamos el trabajo realizado por la *Cátedra UNESCO de Educación para la Paz* de la Universidad de Puerto Rico, al promover actividades y publicaciones alrededor de las esferas de acción del Decenio Internacional de una Cultura de Paz (2001-2010), contextualizando y “puertorriqueñizando” los temas abordados. Por espacio de diez años, en esta cátedra hemos educado en y desde la universidad para la superación de las relaciones de violencia, la comprensión crítica y la acción para la defensa de los derechos humanos y la construcción de una paz positiva.

La **educación para una cultura** de paz también se inserta en la capacitación de educadores y otros profesionales, al abordarse como tema central en los programas de formación de diversas organizaciones, incluyendo la *Asociación Puertorriqueña para la Educación en la Niñez Temprana*, la *Asociación de Colegios Privados* y la *Asociación Puertorriqueña de Consejería Profesional*. Además, los medios públicos de comunicación, *TUTV-Canal 6* de televisión y *Radio Universidad*, realizan progra-

mación alrededor del tema de cultura de paz y lo adoptan como lema a partir del año 2000, Año Internacional para la Cultura de Paz.

Al mismo tiempo, la situación de violencia que impera en el país se manifiesta en el contexto escolar donde aumentan las agresiones físicas entre estudiantes y los actos de vandalismo, entre otros problemas que afectan la convivencia y el aprendizaje (*Incidentes de violencia*, 2007; Moscoso, Reyes, Colón y López, 2007). Por los pasados quince años, la respuesta gubernamental a los problemas de violencia, incluyendo ésta en las escuelas, se enmarca principalmente en un modelo punitivo, policíaco y judicial (Rodríguez Madera & Torres Narváez, 2007; Santiago Negrón & Rodríguez Madera, 2007). Sin embargo, recientemente se promueve legislación (*Carta de Derechos*, 2006) y programas en las escuelas que indican adoptar, como sustento y fin, la cultura de paz y la convivencia escolar (*Experiencias del Programa*, 2008).

En respuesta a los problemas de violencia en los planteles escolares, se promueven diversas iniciativas para la resolución no-violenta de conflictos. Desde la década de 1990, varias escuelas con proyectos colaborativos con la Universidad de Puerto Rico, como por ejemplo la Nueva Escuela Juan Ponce de León y la Escuela Elemental Antonio S. Pedreira integran los derechos de la niñez y la resolución de conflictos a sus programas educativos. En los pasados cinco años, varias organizaciones, incluyendo la *Fundación Goldstein Levis*, el *Centro para la Prevención de Violencia en Jóvenes Hispanos* y el *Sindicato Puertorriqueño de Trabajadores*, generan proyectos e iniciativas para la mediación y resolución no violenta de conflictos en las escuelas públicas del país, educando así para la **convivencia escolar** (Juarbe Pagán, 2008).

Al **educar para una cultura de paz y derechos humanos**, tenemos el desafío de educar en una sociedad caracterizada por un clima generalizado de polarización e intolerancia y una cultura de **violencia directa, cultural y estructural**. Cabe señalar además que existe una falta de consciencia en las autoridades políticas y educativas de la legitimidad y urgencia de educar en esta dirección y, como consecuencia, carecemos de políticas educativas y apenas existen iniciativas programáticas orientadas a estos fines.

Educar para una cultura de paz y derechos humanos nos plantea también la disyuntiva de quiénes deben ser los responsables de educar a la ciudadanía -si el Estado o las organizaciones no gubernamentales y la sociedad civil. Esta tensión es real, ya que aunque entendemos que ambas partes tienen una responsabilidad compartida de educar a las nuevas generaciones, nos preguntamos hasta qué punto es deseable que un gobierno que en determinados momentos ha violado los derechos civiles y que tiene fuertes ataduras ideológicas y político-partidistas, sea capaz de asumir esta tarea (Burgos Pérez, 2007; Lozada en Magendzo, 2006). Además, hemos tenido gobiernos que asumen políticas represivas y punitivas de “mano dura”, “cero tolerancia” y “castigo seguro”, y hoy en día tienden a justificar penas más severas, a partir de la “guerra contra el terrorismo” por parte de la metrópoli. De manera que si determinado

gobierno asume esta tarea, debemos estar vigilantes de que no se desvirtúe el proceso. Es decir, que se eduque no desde un paradigma reduccionista, acomodaticio, trivial o “light”, sino desde un paradigma crítico y preventivo que asuma la centralidad de los derechos humanos y la justicia.

Otro reto que confrontamos, en el contexto de la polarización partidista que prevalece en nuestra sociedad, es la apropiación del discurso de derechos humanos y paz por parte de “seudolíderes” o “politiqueros” que precisamente representan lo opuesto. Este reto contrasta con la marginalidad que suele ocupar el trabajo a favor de los derechos humanos y la paz y la falta de reconocimiento a esta labor comprometida. También tenemos que plantearnos la aparente contradicción que existe en muchas entidades en Puerto Rico, en términos de que contraponen la opción entre el activismo y la educación cuando de derechos humanos y cultura de paz se trata.

Al **educar para edificar una cultura de paz y derechos humanos**, tenemos que asumir éstos y la paz como contenidos curriculares y práctica docente en un sistema educativo convencional en cuanto a sus contenidos de fondo y su forma de enseñanza. A esos fines tenemos el reto de identificar las vías programáticas, curriculares y didácticas para incorporar de manera transversal principios, contenidos y, sobre todo, valores pertinentes a nuestra realidad.

Se nos presenta también el desafío de contextualizar, particularizar y “puertorriqueñizar” los valores que subyacen al *Manifiesto 2000* como *Agenda para una Cultura de Paz (Agenda Puertorriqueña para una Cultura de Paz, 2000; Manifiesto 2000, Tuvilla Rayo, 2004)*. *Respetar todas las vidas, rechazar la violencia, liberar la generosidad, escuchar para comprendernos, preservar el planeta y reinventar la solidaridad* nos brindan una plataforma idónea para esta tarea.

Para internalizar estos valores es necesario articular las dimensiones cognoscitiva, afectiva y experiencial de la educación. Armonizar estas vertientes requiere a su vez priorizar afectos, percepciones, sentimientos, intuiciones y sensaciones que constituyen experiencias auténticas y vitales en todo aprendiz. Necesitamos además generar un clima educativo de seguridad y construir una comunidad de aprendizaje de confianza, respeto y apoyo (Jares, 2004; Pascual & Yudkin, 2005). También nos requiere apertura al campo del lenguaje y la expresividad artística, metafórica y corporal en la construcción del conocimiento (Magendzo et.al., 1993). Esta tarea no es fácil en el contexto de nuestro sistema educativo, que privilegia un paradigma cognitivo, disciplinario y fragmentado. Tampoco es fácil en momentos en que nuestros entornos -desde los más inmediatos como la familia, el vecindario o la ciudad, hasta los más distantes como los conflictos bélicos- tienden a ser ambientes “socialmente tóxicos” de vigilancia y control para nuestra niñez y juventud (Garbarino, 1995; Pascual & Yudkin, 2005).

Al **educar para una cultura de paz y derechos humanos**, tenemos que reconocer que nuestras escuelas y centros formativos claramente reflejan la *cultura de violen-*

cia que prevalece en todo el país. Más aún, tenemos que reconocer que la *cultura de la violencia* se encuentra entretejida en muchas de las políticas y prácticas educativas. Esta “violencia sistémica en la educación” que tenemos que afrontar explícitamente, promueve un clima represivo y punitivo, a partir de pedagogías autoritarias y ciertos métodos de enseñanza y evaluación excluyentes, antidemocráticos y discriminatorios (Pascual & Yudkin, 2005; Ross Epp & Watkinson, 1997). El propio magisterio puertorriqueño expresa que resulta irónico contar con un sistema educativo tan centralizado, politizado y autoritario en una sociedad que dice ser democrática (Benítez, 2001).

Esta realidad nos requiere más que reflexionar acerca de los derechos humanos, vivir su interdependencia e indivisibilidad en todo ámbito educativo. Tenemos el desafío de convertir todo hecho cotidiano que se produce en el entorno escolar, comunitario, social y global, en elemento didáctico primario (Jares, 2004). Este reto nos exige organizar de forma participativa y democratizar nuestras estructuras educativas. Nos requiere también situar todo proceso formativo en un contexto de conflicto y “educar desde y para la resolución no violenta de los conflictos” (Jares, 2004). Es decir, procurar el tiempo y los espacios para abordar toda tensión y contradicción emergente, reconociendo así la naturaleza conflictiva de la vida, de la paz y del aprendizaje. Nos exige, además, aprender a trabajar los conflictos a partir de la mediación, el consenso y la reconciliación en contraposición a nuestra educación tradicional, que los evita o sanciona (Pascual & Yudkin, 2005).

Educar para los Derechos Humanos y una Cultura de Paz requiere entonces un mayor compromiso y esfuerzo de las instituciones universitarias para proveer a los futuros educadores el conocimiento y las experiencias para encarar estos retos. A su vez, es necesario asumir una política sistemática orientada a la educación permanente de los educadores en esta dirección.

También tenemos que asumir el desafío de adoptar un sustento teórico y una pedagogía problematizadora coherente con la *Educación para una Cultura de Paz y los Derechos Humanos* (Magendzo, 2002). Lo que a su vez conlleva la tarea de articular diversas corrientes contemporáneas de la pedagogía crítica y liberadora, a manera de andamiaje, ya que resultan idóneas para transformar la educación puertorriqueña y crear nuevas generaciones capaces de apropiarse y de luchar por los derechos humanos y la paz.

Educar en esta dirección nos requiere también “educar desde y para el compromiso y la esperanza” (Jares, 2004, 2005). Es decir, recuperar el valor de la utopía, superando así la ideología fatalista y determinista que se ha venido gestando en las pasadas décadas, tanto en Puerto Rico como en el resto del mundo. Se trata de atrevernos a asumir una *pedagogía de la esperanza*, que sueña con reflexionar y accionar en nuestro entorno, desde la indignación y el amor, contra toda situación de injusticia (Freire, 1993a).

Ante la desarticulación y falta de coherencia entre las iniciativas de **investigación**,

educación y acción para los derechos humanos y una cultura de paz en Puerto Rico, tenemos el reto de asumir nuevos paradigmas no-violentos orientados a armonizar y viabilizar estas tres vertientes hermanas que comparten una misma agenda (Pascual Morán, 2003). Dicha agenda implica construir una cultura puertorriqueña de reducida violencia y elevada justicia. Nos exige también poner la palabra en la acción, una transición hacia una investigación de pertinencia social y un currículo donde aprendamos a compartir, a convivir y a vivir.

Impacto educativo de las ideas-fuerza

El quehacer de la *Educación en Derechos Humanos y para una Cultura de Paz*, centrado en estas *ideas-fuerza*, tiene varios logros importantes. Sus aportaciones significativas incluyen: el establecimiento de colaboraciones y redes, la celebración de congresos y conferencias, la generación de publicaciones y material didáctico, la creación de cursos y programas de estudio universitarios y la inserción de algunos temas y valores de derechos humanos y cultura de paz en el currículo escolar.

Gran parte de la labor realizada en las pasadas dos décadas es resultado de la colaboración entre organizaciones no gubernamentales, agrupaciones religiosas, asociaciones profesionales y educadores, especialmente profesores universitarios, que asumen la tarea de vincular **la investigación, la educación y la acción** para los derechos humanos y la paz. Las coaliciones surgen en torno a asuntos vitales para la promoción y defensa de los derechos humanos en Puerto Rico, y entre puertorriqueños de la Isla y la diáspora boricua en los Estados Unidos.

A manera de ejemplo, merece mención especial el trabajo de la *Coalición Puertorriqueña Contra la Pena de Muerte*. La Coalición surge en el 2005, ante la posible aplicación de la pena de muerte (Documentos Abolicionistas, 2006). Aunque la Constitución de Puerto Rico la prohíbe, y desde 1927 no se aplica esta condena, en los pasados años se han juzgado casos en la Corte Federal de los Estados Unidos en la Isla, donde los acusados enfrentan la posibilidad de ser ejecutados (Declaración de la Asociación, 2003; Guzmán Dupont, 2004; *Puerto Rico and the Death Penalty*; Soto González & Rivera Rodríguez, 2002; Sued Badillo, 2000). La Coalición coordina una campaña intensa a nivel nacional y regional de educación y acción no-violenta, logrando incidir en la opinión pública y en la política pública del gobierno, influyendo además en casos de puertorriqueños encarcelados y condenados a muerte en los Estados Unidos (*Gobernador pide*, 2005; Sánchez Fournier, 2008).

Recientemente, el secretario de Justicia de Puerto Rico adoptó medidas recomendadas por la Coalición para evitar que las autoridades federales les apliquen a los puertorriqueños la pena de muerte (Prensa Asociada, 2008; Díaz Alcaide, 2008). Próximamente, la Coalición presentará una propuesta al Departamento de Educación de Puerto Rico, para integrar el tema al currículo de Estudios Sociales. Al educar contra la pena de muerte y abogar por su eliminación, la Coalición educa sobre y para el

respeto a **la dignidad humana**, la **justicia social** y los **derechos humanos**.

Según se genera la acción y la *Educación sobre Derechos Humanos y Cultura de Paz*, éstas inciden en la participación de representantes de entidades y coaliciones en eventos regionales y mundiales, como por ejemplo, la *Conferencia Mundial contra el Racismo* y el *Tercer Congreso Mundial de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia*. Las participaciones son escenario para vincular lo particular y lo universal en la construcción de una cultura de derechos humanos y paz. A la vez, proveen para el establecimiento de redes de colaboración en este trabajo formativo.

Una actividad y resultado evidente del quehacer de la *Educación en Derechos Humanos y para una Cultura de Paz* son las múltiples conferencias, congresos y publicaciones en torno a los temas que le han dado contenido y significado a las *ideas-fuerza*. Incluimos en la **Tabla 1**, algunos congresos y encuentros representativos, las entidades que los auspician y las *ideas-fuerza* en las que se insertan. Las universidades, especialmente la Universidad de Puerto Rico, y organizaciones como la *Comisión de Derechos Civiles y el Colegio de Abogados* organizan congresos y encuentros para educar sobre y generar propuestas para **la equidad y la diversidad, la calidad de vida, la autodeterminación y la cultura de paz**.

Una mirada a los congresos resalta la interrelación de estas *ideas-fuerza* en la educación en y para los derechos humanos en la medida en que se busca educar para entender y proponer alternativas a los problemas de inequidad y violencia. Se interrelacionan también preventiva y proactivamente especialmente en el trabajo a favor de los derechos de la niñez y para una cultura de paz. En este sentido, destacamos el trabajo realizado por el *Proyecto Educando para la Libertad de Amnistía Internacional* con el apoyo de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico y en colaboración con otras entidades. Durante la década de 1990, cientos de educadores participaron voluntariamente de encuentros formativos para la inserción de los derechos humanos de la niñez y la juventud a su práctica, vinculando así la realidad escolar a la posibilidad de educar para la dignidad, la equidad y la convivencia entre los más jóvenes.

Las publicaciones generadas en torno a los temas que subyacen a las *ideas-fuerza* son numerosas y variadas en sus acercamientos y contenidos. En el **Apéndice A**, incluimos algunos trabajos representativos. Gran parte de éstos son publicaciones académicas que investigan y educan sobre asuntos de derechos humanos y cultura de paz, como los derechos civiles, el impacto del militarismo y la guerra, el dilema de la identidad nacional en su entramado racial y de género, así como el desarrollo sustentable y la protección del ambiente.

Otras publicaciones abordan directamente el educar en y para los derechos humanos y una cultura de paz en el ámbito escolar o universitario, como por ejemplo las realizadas por las autoras y la *Cátedra UNESCO de Educación para la Paz* de la Universidad de Puerto Rico. Entre éstas, destacamos el trabajo reciente *Educando*

para la paz en y desde la universidad: *Antología conmemorativa de una década* (Yudkin Suliveres & Pascual Morán, 2008). La antología recoge aportaciones de diversos autores y protagonistas, bajo los ejes temáticos *cultura de guerra y violencia, cultura de paz y no violencia, y educación para los derechos humanos y la paz*. Además, las publicaciones de las conferencias magistrales anuales de la Cátedra son reconocidas por su contribución a este campo. Éstas abordan temas que vinculan la realidad nacional y sus particularidades con el reconocimiento y la defensa de los derechos humanos y la construcción de una cultura de paz, como por ejemplo la lucha por la desmilitarización, el desarrollo y la paz en la isla de Vieques (Rabin, Sobá & Zenón, 2003). Reconocen también el esfuerzo pionero de destacados académicos/activistas, como el proyecto de educación universitaria para confinados ideado por el profesor Fernando Picó (Picó, 1999), y el conocimiento del entramado entre religión, guerra y paz del teólogo Luis Rivera Pagán (Rivera Pagán, 2004).

Los Proyectos de Maestría generados por estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico ameritan destaque por su aportación a este quehacer.

Destacamos tres trabajos por el uso de medios atractivos para el abordaje y la comprensión de los temas trabajados. Es interesante el empleo de caricaturas en las tirillas cómicas para la educación popular sobre el desarrollo sustentable de Vieques (GATP, 2002). A su vez, los video-documentales sobre la comunidad migrante dominicana buscan concientizar sobre la diferencia para promover la equidad en la diversidad entre los grupos residentes de la ciudad de Río Piedras, así como al sector formal educativo escolar (Nina, 2006^a, 2006^b). Finalmente, el video *Ser 'bully' no brega*, utiliza el *reggaeton* para potenciar a la niñez y juventud a superar la violencia y el acoso entre pares en el contexto escolar (Otero, 2007).

Privilegiamos también los materiales generados para educar a la niñez y la juventud sobre sus derechos y el sentido de la solidaridad, como por ejemplo *¡Nuestros Derechos!* (Pascual Morán, 1993) y *Henry y su amiga especial: Un libro de concientización sobre el sida* (Husler, 1994). Inclusive, la literatura infantil ha sensibilizado a los más pequeños sobre sus derechos y los de los demás, promoviendo el respeto a la diversidad y la equidad intergeneracional. A manera de ejemplo, reconocemos los trabajos de Isabel Freire de Matos *Carta de Delke* (2004) y *Los Derechos del Niño* (1996).

En el sector educativo formal, el impacto más notable lo apreciamos en el nivel universitario con la generación de seminarios, cursos y programas sobre temas vinculados a los derechos humanos y la cultura de paz. Dos de los más trabajados son la defensa y protección del ambiente, y la lucha por la no discriminación de las mujeres. La equidad de género, por ejemplo, es motor de diversas iniciativas universitarias, como el *Programa de Estudios de la Mujer y el Género* de la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico y el *Proyecto de Estudios de las Mujeres* de la Universidad de Puerto Rico en Cayey. Éstos educan para superar la desigualdad

y la marginación desde la docencia, la investigación y la acción comunitaria.

Durante las pasadas décadas también se desarrollan cursos sobre derechos humanos en las Facultades de Derecho y recientemente en los Programas de Justicia Criminal de instituciones de educación superior. Las facultades de derecho incluyen en sus ofertas académicas cursos y seminarios sobre derechos humanos, derechos civiles, derechos de la niñez, derechos de grupos poblacionales en desventaja e inclusive métodos alternos de resolución de conflictos, entre otros. Sin embargo, no proveen grados especializados en este campo. Una iniciativa reciente que privilegia la educación en y para los derechos humanos desde una facultad de derecho es el *Centro de Derechos Humanos* de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, que busca promover la investigación y la capacitación para el respeto a los derechos humanos y la participación en democracia.

Recientemente, la Universidad del Sagrado Corazón estableció un *Programa de Maestría en Artes en Sistemas de Justicia*, con dos especialidades: (a) Mediación y Transformación de Conflictos, (b) Derechos Humanos y Procesos Antidiscriminatorios. Este último incluye en su secuencia curricular los temas de género, etnicidad y raza, vinculados a los derechos humanos, así como los derechos de la niñez, la vejez y la población con necesidades especiales. El tema de los derechos humanos también se inserta en los Programas de Justicia Criminal que ofrece la Universidad Interamericana de Puerto Rico, por medio de cursos electivos, como *Derechos Humanos y Civiles*.

En años recientes, las Facultades de Educación crean cursos de educación para los derechos humanos y la paz, así como para la resolución no violenta de conflictos en el contexto escolar. Éstos reflejan la influencia creciente del *Movimiento/Visión Hacia una Cultura de Paz* en Puerto Rico. Responden, a su vez, a la necesidad de proveer alternativas a los problemas de violencia que enfrentamos. En el recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, por ejemplo, se ofrece el curso electivo *Educación para la Paz*, para estudiantes de bachillerato, y el curso graduado, *Cultura de Paz y Educación Liberadora: Principios y Pedagogías Emergentes*. Además, se ofrece un Bachillerato en Educación Especial y una Maestría con énfasis en poblaciones emergentes que ameritan una educación diferenciada. También se ofrece un curso graduado orientado a la equidad de género, *Saberes y géneros: implicaciones para la educación*. Éstos forman parte del compromiso establecido por esta facultad de formar educadores reflexivos, comprometidos con una cultura de paz y el respeto a los derechos humanos (Marco Conceptual, 2003).

Por otro lado, en el sector formal escolar, la inserción de proyectos y unidades curriculares relacionados a la *Educación en Derechos Humanos y para una Cultura de Paz* ha sido esporádica y limitada. Aunque la Constitución de Puerto Rico (1952) garantiza en su Artículo II, Sección 5, que “toda persona tiene derecho a una educación que propenda al pleno desarrollo de su personalidad y al fortalecimiento del respeto

a los derechos del hombre [ser humano] y de las libertades fundamentales”, no hay un programa formal y a largo plazo que eduque sobre los derechos humanos y la paz. Tampoco existe un Programa de Acción para la Educación en Derechos Humanos, ni compromiso formal del Departamento de Educación por insertarse en el *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*.

Por lo general, las iniciativas responden a un tema de interés particular, a la disponibilidad de fondos federales para su implantación, son de corta duración y cambian al ocurrir reemplazos del personal directivo del Departamento de Educación con cada período electoral. Por ejemplo, en el pasado cuatrienio se generó el *Programa de Educación Cívica y Ética* que ya no continúa. Sin embargo, el renovado *Marco Curricular del Programa de Estudios Sociales* (2003) es alentador en la medida en que incorpora en todos sus niveles (K-12) el “quehacer ético y cívico”, integrando de manera transversal al currículo los conceptos de civismo, participación democrática, deberes, derechos y responsabilidades, entre otros. Cabe destacar que el programa resalta el fortalecimiento de la identidad puertorriqueña, el reconocimiento de la diversidad cultural que nos conforma y la valoración del patrimonio natural como elementos esenciales para una mejor calidad de vida de la sociedad puertorriqueña.

De la misma manera esporádica e interrumpida, por los pasados veinte años, el Departamento de Educación elabora o adopta múltiples proyectos relacionados a atender situaciones de violencia en los planteles escolares y a promover la seguridad de los integrantes de la comunidad escolar. Inclusive algunos de éstos no asumen los derechos humanos y la cultura de paz como elementos consustanciales a la convivencia escolar, sino todo lo contrario, como por ejemplo el programa *Zona Escolar Libre de Armas y Drogas (ZELDA)* desarrollado en la década de 1990.

Por otro lado, el pasado año, el Departamento de Educación inició el *Programa Convivencia Pacífica*, que describe como un esfuerzo “articulado y concertado a nivel nacional”. Éste persigue proveer estrategias para la resolución y el manejo no violento de conflictos, y el desarrollo de competencias emocionales y sociales en la comunidad escolar (*Experiencias del Programa*, 2008). Recientemente, los directores de las escuelas elementales José M. Rivera Solís, Fairview y Segunda Unidad Mercedes Palmas, informaron sobre su implantación y los logros alcanzados (*Experiencias del Programa*, 2008). En las tres escuelas destacan la integración del programa a las actividades curriculares y extracurriculares, la participación del personal docente, no docente, los estudiantes y padres/madres, así como avances en la **calidad de vida**, la tolerancia y la convivencia.

Ética de la solidaridad en Vieques: Testimonio de una idea-fuerza de síntesis

A partir de la síntesis armónica de varias *ideas-fuerza*, existe la posibilidad de que surja una idea abarcadora de una energía tal, que sea capaz de reconciliar oposiciones, tensiones y resistencias en una sociedad particular. Se trata de una “idea-fuerza supre-

ma” que nos impulsa a actuar colectivamente a favor de una determinada causa, cuyo fundamento ético coincide con el de la sociedad universal. Tal es el caso, por ejemplo, de la noción de “solidaridad social”, constatada tantas veces y de tan diversas maneras en la historia de la humanidad (Bueno, 2004).

A nuestro juicio, una *idea-fuerza de síntesis*³ similar se concretiza en determinados momentos de nuestra historia: la **ética de solidaridad**. Esta ética abarca las *ideas-fuerza* que planteamos y constituye una ética para el cambio. Esta “ética de la responsabilidad solidaria” aspira construir otra racionalidad, otro paradigma (Magendzo et.al., 1993) y conducirnos por un camino de compromiso y reciprocidad caracterizado por la resolución no-violenta de los conflictos. Cabe destacar que, siendo la paz un “*derecho humano de síntesis*” de nuestros derechos y libertades fundamentales, la *Educación en Derechos Humanos y para una Cultura de Paz* constituye la clave para formarnos en y aproximarnos a esta *idea-fuerza de síntesis*.

De manera que entendemos que nuestro reto mayor es educar transversalmente para esta “nueva ética”. A esos fines cabe destacar las inmensas posibilidades que nos ofrecen hoy las redes solidarias en el ciberespacio comprometidas con los derechos humanos y la paz, como fuente pedagógica primordial de acciones y materiales didácticos.

Entre los rasgos que caracterizan esta nueva ética profundamente humanista y femenina, se destaca la “conciencia de la responsabilidad por el todo”. Es decir, se trata de la expresión de la conciencia por el bienestar de una sociedad “en igualdad y reciprocidad”, frente a “los valores del más fuerte” (Boff, 2008). Se trata, según el teólogo de la liberación Leonardo Boff, de educar para una “ética de la responsabilidad”, justificada por la amenaza al equilibrio ecológico y por las injusticias que sufre la mayoría de la humanidad. Se trata de educar para una ética solidaria inclusiva (*ecología integral*), que propicie la unidad en la diversidad como valor prioritario (Boff, 2008; Romano, 2002).

La **ética de la solidaridad** nos presenta el reto de educar para transformar el sistema globalizado neoliberal que nos uniformiza y fragmenta. Se trata de construir un nuevo paradigma de “ética dialógica” por el bien común, orientado a reivindicar a los marginados y desposeídos y a propiciar una mejor **calidad de vida**. Se trata de incorporar a la “ética de justicia” de derechos y deberes una “ética del cuidado” que rescate la sensibilidad humana, convirtiéndose así en una “ética del corazón” (Aguirre, 2008; Boff, 2008; Romano, 2002; Población, 2008). En palabras textuales del teólogo brasileño: “Debemos pasar del paradigma cultural vigente, asentado en el poder como dominación, a un paradigma de convivencia cooperativa, de sinergia, de enternecimiento con todo lo que existe y vive” (Boff, 2008).

Se trata, de plantearnos la urgencia de un cambio de paradigma en el contexto de exclusión y relaciones asimétricas que vivimos, tanto en Puerto Rico como en el resto del mundo. Se trata de construir un nuevo paradigma ético, que tenga como pilares la

tolerancia y la responsabilidad social de educar para construirlo, a partir del “conocimiento imaginativo” y del “sentir del corazón”, a los fines de superar el “individualismo perverso tan característico de las sociedades modernizantes”. Se trata, en última instancia, de asumir el desafío de educar para una “ética solidaria” que vincule lo educativo con lo político, posibilite el sentido de pertenencia y la “coexistencia de lo plural” y propicie una cultura democrática y una “**vida de calidad**” (Camps, 2008).

Ciertamente, la lucha concertada por la desmilitarización, la devolución de tierras, la descontaminación y el desarrollo sostenible de nuestra isla-municipio de **Vieques** ilustra de forma contundente y palpable la *ética de la solidaridad* en nuestra historia reciente. La ardua lucha por la dignidad y la justicia librada por el heroico pueblo de Vieques constituye un claro testimonio viviente de *esta idea-fuerza de síntesis* a favor de la **equidad, la calidad de vida, la autodeterminación, los derechos humanos y la paz** de un pueblo subyugado.

En abril de 1999, la muerte del guardia civil viequense David Sanes, por una bomba lanzada por la Marina de Guerra de los Estados Unidos, impulsó un movimiento sin precedentes en solidaridad con la lucha del pueblo viequense. Esta lucha desencadenó una serie de eventos y sucesos que llevaron a la salida de la Marina de la Isla Nena en mayo de 2003, poniendo fin a sesenta años de ocupación y de la utilización de las tierras y los mares viequenses como campo de tiro para bombardeos y prácticas bélicas.

La comunidad viequense organizada a partir del *Comité pro Rescate y Desarrollo de Vieques, la Alianza de Mujeres Viequenses, la Asociación de Pescadores de Vieques* entre otras, fue pieza clave en este proceso. La *Coordinadora Todo Puerto Rico con Vieques y la Coalición Ecuménica por la Paz de Vieques* brindaron apoyo incondicional y masivo a esta lucha. Se establecieron, además, campamentos de apoyo y de desobediencia civil en la zona de tiro y en áreas restringidas. Cientos de desobedientes civiles sufrieron sentencias severas de cárcel por traspasar los terrenos ocupados por la Marina. Los escenarios de acciones civiles no-violentas fueron muy diversos, convirtiéndose la desobediencia civil en herramienta central para retomar el terreno ocupado y lograr el cese de los bombardeos y las maniobras militares.

En apenas cuatro años, sectores sociales, políticos y ecuménicos muy diversos protagonizaron cual fuerzas vivas esta lucha solidaria. Se creó además una *Comisión Especial* gubernamental para investigar ampliamente el asunto. Como consecuencia de esta investigación y del movimiento de la sociedad civil, se adoptó como política pública y grito de consenso de la conciencia colectiva puertorriqueña la consigna de “*Ni un tiro más, ni una bomba más para Vieques*”. Para poner fin a las prácticas bélicas, contamos también con el compromiso solidario de personas y entidades clave de otras naciones y continentes, quienes comprendieron que la lucha por la paz en Vieques, donde se ensayaban las agresiones militares contra otros pueblos, era también la lucha por la paz en el horizonte de un mundo más ancho y amplio (Rabin, Zobá &

Zenón, 2003).

Cabe destacar también la hermandad de los puertorriqueños en la diáspora, particularmente de los congresistas boricuas en los Estados Unidos -Luis Gutiérrez, Nydia Velázquez y José Serrano- quienes reconocieron que se requería de coaliciones y frentes unidos entre los boricuas “de aquí” y los boricuas “de allá”, como bien afirmó el congresista Luis Gutiérrez. Más aún, requería el reafirmarnos con firmeza de propósito y convicción, como parte integrante de una misma “nación puertorriqueña” en una diversidad de “actos solidarios” con el pueblo viequense (Gutiérrez, 2006).

No obstante la salida de la Marina y la transformación de la *zona de bombardeo en zona de paz*, al día de hoy la lucha solidaria con las causas de Vieques continúa, evoluciona y se transforma. Según el *Comité Pro Rescate y Desarrollo de Vieques*, hoy se lucha para lograr una limpieza ambiental de las aguas y tierras contaminadas. Se lucha, por atender las condiciones catastróficas de salud causadas por las actividades bélicas. Se lucha, ante la especulación por las tierras y las visiones tradicionales de desarrollo económico, por promover proyectos a tono con la realidad geográfica, respetuosos del patrimonio cultural y arqueológico, afines con los valores de salud integral, cooperación, democracia participativa y sustentabilidad.

Con la **equidad**, la **diversidad** y la **autodeterminación** como banderas de lucha y la **equidad intergeneracional** como legado aspirado, continuamos pues forjando hoy una **cultura de paz y derechos humanos** para **Vieques**, de manera que las generaciones entrantes de niñas, niños y jóvenes viequenses puedan tener una mejor **calidad de vida**. En esta lucha la *idea-fuerza de síntesis*, cuya energía es capaz de concientizarnos y movernos a actuar conjuntamente más allá de ideologías, creencias y fronteras, ha sido y continúa siendo, a nuestro juicio, la **ética de la solidaridad**.

En **Vieques** se cristaliza de forma dramática la interdependencia e integralidad de los derechos humanos y la **ética de solidaridad**. La lucha de resistencia no-violenta por los derechos fundamentales al desarrollo, la justicia y la paz en nuestra “Isla Nena”, nos impulsó a los puertorriqueños “de aquí” y “de allá” a actuar colectivamente y a hacer alianzas solidarias con naciones, entidades y gente de todas las ideologías y creencias, más allá de nuestros horizontes. De manera que la lucha por la paz en nuestra “Isla Nena” nos ofrece un aprendizaje de por vida, no sólo para seguir investigando, reflexionando y profundizando en el quehacer de la *Educación en Derechos Humanos y para una Cultura de Paz* en Puerto Rico, sino para seguir construyendo una cultura respetuosa de los derechos humanos y la paz.

Referencias

- AAP [Asociación Aragonesa de Psicopedagogía] (2000, 15 de noviembre). *Escuela y multiculturalidad*. Conclusiones del Congreso Internacional “Educar para Diversidad en el Siglo XXI”. Monográfico. Suplemento del boletín de Educaweb. <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/multiculturalidad/article1.asp>
- Agenda Puertorriqueña para una Cultura de Paz* (2000). San Juan, Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico.
- Aguirre, Roberto (2008, 17 de febrero). *La ética como alternativa al modelo neoliberal*. Leonardo Boff en Argentina. La Plata, Buenos Aires: Agencia Periodística del Mercosur. http://www.prensamercosur.com.ar/apm/nota_completa.php?idnota=2418
- Bastida, Anna (1994). *Desaprender la guerra: una visión crítica de la educación para la paz*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Benítez Nazario, Jorge (2001). *Reflexiones sobre la cultura política puertorriqueña*. San Juan, Puerto Rico: Instituto de Cultura Puertorriqueña.
- Boff, Leonardo (2008). *¿Qué ética va a prevalecer?* Koinonia, Rebelión, foro mundial de alternativas (fma). http://www.forumdesalternatives.org/ES/readarticle.php?article_id=1740
- Bosque Pérez, Ramón & Colón Morera, José J. (Eds.) (1998). *Las carpetas: persecución política y derechos civiles en Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Centro para la Investigación y la Promoción de los Derechos Civiles.
- Bosque Pérez, Ramón & Colón Morera, José J. (2005). *Puerto Rico Under Colonial Rule: Political Persecution and the Quest for Human Rights*. New York: SUNY Press.
- Bueno, Gustavo (2004, abril). *Proyecto para una trituración de la idea general de solidaridad*. Separata de El Catoblepas: Revista Crítica del Presente, publicada por Nódulo Materialista. <http://nodo.org/ec/2004/no26p02.htm>
- Burgos Pérez, Osvaldo (2007). *Y qué cuando la violencia viene del Estado*. Presentación para el Segundo Encuentro sobre la Violencia, Comisión para la Prevención de la Violencia.
- Cáceres Cruz, Virgen & Ríos Ramos, María (Comp.) (2002). *La violencia nuestra de cada día: Manifestaciones de la violencia contra las mujeres*. San Juan, Puerto Rico: Centro de Investigaciones Sociales, Universidad de Puerto Rico.
- Camps, Victoria (2008). *En camino hacia la “ética solidaria”*. MundoFilosofía / Filosofía en femenino. <http://mundofilosofia.portalmundos.com/victoria-camps-en-camino-hacia-la-etica-solidaria/>

- Carta de Derechos del Joven en Puerto Rico* (2003, 26 de julio). Ley Núm. 167 del Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Carta de Derechos del Niño* (1998, 31 de diciembre). Ley Núm. 338 del Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Carta de Derechos y Responsabilidades de la Comunidad Escolar para la Seguridad en las Escuelas* (2006, 31 de mayo). Ley Núm. 110 del Estado Libre Asociado. Disponible en <http://www.lexjuris.com/lexlex/leyes2006/lexl2006110.htm>
- Conde, Jaime (2007). *La invisibilidad de los niños, niñas y adolescentes de Puerto Rico*. Presentado en el Congreso Ciudades Amigas de la Niñez, una Estrategia para Puerto Rico y el Caribe, Caguas, Puerto Rico.
- Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico* (1952). Disponible en <http://www.lexjuris.com/lexprcont.htm>
- Declaración de la Asociación Americana de Juristas sobre la Aplicación de la Pena de Muerte en Puerto Rico a través de la Jurisdicción de los Estados Unidos en Puerto Rico*. (2003, 27 de agosto). Disponible en <http://www.aaj.org.br/prpena.htm>
- Declaración de Derechos y Deberes de la Persona Menor de Edad, su Padre, su Madre y del Estado* (2000, 1 de septiembre). Ley Núm. 89 del Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Díaz Alcaide, Maritza (2008, 24 de enero). Justicia busca atajar la pena de muerte. *Primera Hora*. Disponible en http://www.primerahora.com/noticia/otras_panorama/noticias/justicia_busca_atajar_la_pena_de_muerte/150533
- Documentos Abolicionistas* (2006). San Juan, Puerto Rico: Coalición Puertorriqueña Contra la Pena de Muerte.
- Experiencias del Programa de Convivencia Pacífica del Departamento de Educación* (2008, 29 de febrero). Presentación realizada en el Primer Congreso Educativo Psicosocial “Abordaje Proactivo para una Cultura de Paz”, auspiciado por la Universidad Interamericana de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico.
- Fisas, Vincenc (2002). *La paz es posible: una agenda para la paz del siglo XXI*. Barcelona: Intermón/Oxfam.
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L. (primera edición en español: 2001).
- Freire, Paulo (1993a). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: siglo XXI.
- Freire, Paulo (1993b, abril-mayo). *Pedagogía de la esperanza. Diálogo con Paulo Freire*. América Libre 2, La Habana, Cuba, pp. 108-117.
- Freire de Matos, Isabel (2004). *Una carta de Delke*. Guaynabo, Puerto Rico: Ediciones Santillana/Alfaguara Infantil y Juvenil.

- Falta Freire de Matos, Isabel (1997, 17-23 de febrero). La escuela elemental puertorriqueña. *Claridad*, pp. 14-31.
- Freire de Matos, Isabel (1996). *Los derechos del niño*. Guaynabo, Puerto Rico: Ediciones Santillana.
- From a culture of violence to a culture of peace; UNESCO and a culture of peace* (1997) París: UNESCO Publishing.
- Garbarino, James (1995). *Raising Children in a Socially Toxic Environment*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- García-Trevijano, Antonio (2007, 27 de junio). *Tres ideas-fuerza. La República Constitucional*. Blog de Antonio García-Trevijano. <http://antoniogarciatrevijano.com/2007/0627/tres-ideas-fuerza/>
- Gobernador pide a secretario de Justicia de Estados Unidos que se abstenga de aplicar la pena de muerte en la isla* (2005, 11 de abril), Archivo de noticias de La Fortaleza, Gobierno de Puerto Rico. Disponible en http://www.fortaleza.gobierno.pr/nota.asp?id_noticia=338
- Grupo de Apoyo Técnico y Profesional de Vieques (GATP) (2002). Salud y paz para Vieques, Participación ciudadana, Alternativas de Vieques, Alternativas de vivienda. Tirillas Cómicas para el Desarrollo Sustentable de Vieques. San Juan, Puerto Rico: GATPV. Disponibles en la página web de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz en <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/tirillasind.html>
- Gutiérrez, Luis (2006). *Solidaridad y paz: compromiso de los congresistas puertorriqueños*. Cuarta Lección Magistral de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Guzmán Dupont, Luis (2004). El asesinato legal en Puerto Rico. *Ley y Foro* 4(1), 6-11.
- Husler, Andrea M. (1994). *Henry y su amiga especial: Un libro de concientización sobre el sida*. San Juan, Puerto Rico: Comité de Puerto Rico de UNICEF.
- Incidentes de violencia en las escuelas* (2007). Datos provistos por la Policía de Puerto Rico y el Departamento de Educación. Disponible en la página web de Tendencias/Universidad de Puerto Rico en http://www.tendenciaspr.com/Educacion/Educacion.html#anchor_279
- Jara H., Óscar (1994). *Para sistematizar experiencias: Una propuesta teórica y práctica*. Costa Rica: Alforja.
- Jares, Xesús (2005). *Educar para la verdad y la esperanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, Xesús R. (2004). Los retos de la educación para los derechos humanos. En Magendzo Kolstrein, Abraham (Ed.) *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, pp.285-297. Santiago, Chile: LOM Ediciones.

- Juarbe Pagán, Rafael (2008). La mediación escolar comunitaria como proyecto de gerencia social hacia el aumento del capital social comunitario. En Yudkin Suliveres, Anita & Pascual Morán, Anaida, *Educando para la paz en y desde la Universidad: Antología conmemorativa de una década* [CD]. San Juan, Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico.
- La violencia, la isla y el área metro: un análisis estadístico de asesinatos, robos, agresiones, a nivel de municipios en Puerto Rico* (2005). San Juan, Puerto Rico: Tendencias/Universidad de Puerto Rico. Disponible en http://www.tendenciaspr.com/Publicaciones/Violencia/violencia_isla_metro_ingles.html
- Magendzo Kolstrein, Abraham (2006). *Conversaciones y tensiones en torno a la educación en derechos humanos: Sobre qué conversamos y qué nos problematiza*. Conferencia Magistral 2002-2003 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Disponible también en <http://unescopaz.uprrp.edu>
- Magendzo Kolstrein, Abraham (2004). Alteridad y diversidad: componentes fundantes de la educación en derechos humanos. En Magendzo Kolstrein, Abraham (Ed.). *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, pp.73-91. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Magendzo Kolstrein, Abraham (2002, June). *Human rights education as critical pedagogy*. Human Rights Education Listserv Recuperado de HREA Home Page en <http://www.hrea.org/lists/hr-education/markup/msg00963.html>
- Magendzo Kolstrein, Abraham, Donoso, Patricio, Dueñas, Claudia, Rodas, María T. & Sime, Luis (1994). *Para recrear la cultura escolar: Experiencias y proyecciones desde los derechos humanos*. Santiago, Chile: Corporación Nacional de Reparación y Conciliación y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Manifiesto 2000* (2000). Disponible en <http://www3.unesco.org/manif-esto2000/>
- Marco Conceptual de los Programas Profesionales de la Facultad de Educación* (2003). San Juan, Puerto Rico: Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico.
- Marco Curricular del Programa de Estudios Sociales* (2003). San Juan, Puerto Rico: Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular, Departamento de Educación del Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Moscoso, Margarita, Reyes, Juan C., Colón, Héctor M. & López Magdalena (2007). *La violencia entre adolescentes puertorriqueños y sus factores de riesgo y protección*. Presentado en Segundo Encuentro de Prevención de Violencia, auspiciado por la Comisión para la Prevención de la Violencia, San Juan, Puerto Rico. Dis-

- ponible en http://www.coprevi.org/presentaciones_encuentro.html
- Nassif, Ricardo (1985). *Teoría de la educación: Problemática pedagógica contemporánea*. Bogotá, Colombia: Editorial Cincel.
- Nevares Muñiz, Dora (1996). *El crimen en Puerto Rico: Tapando el cielo con la mano*. San Juan, Puerto Rico: Instituto para el Desarrollo del Derecho.
- Nina, Ruth (2006a). *Voces con eco: Río Piedras la ciudad habitada* [Video]. San Juan, Puerto Rico: Autora.
- Nina, Ruth (2006b). *Capetillo 12* [Video]. San Juan, Puerto Rico: Autora.
- ONU (1999, 6 de octubre) *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. (Resolución 53/243 de la Asamblea General de las Naciones Unidas). Disponible en http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf
- Paralítici, José (2004). *Sentencia impuesta: Cien años de encarcelamientos por la independencia de Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Puerto.
- Pascual Morán, Anaida (1993). *¡Nuestros derechos!: Serie infantil y juvenil*. San Juan, Puerto Rico: Amnistía Internacional, Sección de Puerto Rico.
- Pascual Morán, Anaida (1999) Pedagogía(s) del destino nacional. *Casabe. Revista Puertorriqueña de Teología*. Número especial dedicado a la Pastoral Descolonizadora de Hoy. Bayamón: Movimiento Ecuménico Nacional de Puerto Rico (MENPRI), pp. 51-88.
- Pascual Morán, Anaida (2003). *Acción civil no-violenta: Fuerza de espíritu, fuerza de paz*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Pascual Morán, Anaida & Yudkin Suliveres, Anita (2005). *Educar para la convivencia escolar pacífica: Principios y pautas en torno a por qué, para qué y cómo*. Conferencia inaugural del Primer Congreso para la Convivencia Pacífica Escolar del Sindicato Puertorriqueño de Trabajadores, Carolina, Puerto Rico. Disponible en <http://unescopaz.rrp.upr.edu/act/Conferencias/Convpacificaescolar.html>
- Perfil de la violencia en Puerto Rico: 1984-2004* (2006). San Juan, Puerto Rico: Centro Agenda para la Calidad de Vida, Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Picó, Fernando (1999). *A la Universidad desde la cárcel: Historia de un atrevimiento*. Primera Conferencia Magistral de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Población, Félix (2008). *Leonardo Boff en Salamanca: La ética del corazón*. Diario del Aire, España. **piensaChile** / tu ventana libre. <http://www.pinesachile.com/content/view/2617/6/>
- Prensa Asociada (2008, 23 de enero) Puerto Rico busca evitar casos de pena capital. Telediarario. Disponible en <http://www.multimedios.tv/noticias/2008/01/23/puerto-rico-busca-evitar-casos-de-pena-capital>

- Puerto Rico and the Death Penalty* (s.f.) En Death Penalty Information Network. Disponible en <http://www.deathpenaltyinfo.org/article.php?did=670&scid=>
- Rabin, Roberto, Sobá, Miriam & Zenón, Carlos (2003). *De Vieques a la Universidad: Lecciones y necesidades del pueblo de Vieques en su lucha por la paz y el desarrollo*. Tercera Lección Magistral de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Reardon, Betty & Cabezudo, Alicia (2002). *Learning to Abolish War: Teaching Towards a Culture of Peace*. New York: Hague Appeal for Peace.
- Rivera Pagán, Luis (2004). *Entre el terror y la esperanza: Apuntes sobre la religión, la guerra y la paz*. Conferencia Magistral 2003-2004 de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Rodríguez Madera, Sheila & Torres Narváez, Beliza (2007). *Conociendo la violencia*. Conferencia presentada en la 9ª Conferencia Anual de la Asociación de Psicólogos Escolares de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico. Disponible en http://www.coprevi.org/educacion_prevenccion.html
- Romano, Vicente (2002). *Por una ética de solidaridad*. Sao Paulo: Rebelión. <http://www.rebellion.org/cultura/romano091002.htm>
- Ross Epp, Juanita & Watkinson, Alisa (Eds) (1997). *Systemic Violence in Education: Promise Broken*. Albany, NY: SUNY Press.
- Sánchez Fournier, José (2008, 7 de marzo). “Dios nos escuchó”: Un juez en Pennsylvania paraliza la ejecución de Edwin Ríos. *El Nuevo Día*, p. 12.
- Santiago Negrón, Salvador & Rodríguez Madera, Sheila (2007). *La violencia y la criminalidad en Puerto Rico: Consideraciones para la salud pública y los derechos humanos*. Conferencia presentada en La Cumbre Multisectorial contra la Criminalidad, San Juan, Puerto Rico. Disponible en http://www.coprevi.org/presentacion_cumbre_salvador.pdf
- Segundo Encuentro de Prevención de Violencia-Ponencias* (2007). San Juan, Puerto Rico: Comisión para la Prevención de la Violencia. Disponibles en http://www.coprevi.org/presentaciones_encuentro.html
- Sistema de vigilancia epidemiológica de muertes violentas*. Mantenido por la Comisión para la Prevención de la Violencia (COPREVI)/Universidad de Puerto Rico, Recinto de Cayey. Disponible en http://www.coprevi.org/sistema_vigilancia.html
- Silva Sernaqué, Alfonso (2005). *Derechos humanos de los niños y adolescentes y la legislación internacional. Reflexiones entre la legalidad y la realidad*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Soto González, Juan A. & Rivera Rodríguez Juan C. (2002) La pena de muerte, una batalla entre la ley federal y la Constitución de Puerto Rico. *Revista de Derecho*

Puertorriqueño 41(2). Disponible en <http://www.lexjuris.com/revistaponce/volumenes/vol-41-2/La%20pena%20de%20muerte.htm>

Sued Badillo, Jalil (2000). *La pena de muerte en Puerto Rico: retrospectiva histórica para una reflexión contemporánea*. San Juan, Puerto Rico: Autor.

Tuvilla Rayo, José (2004). *Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas*. Bilbao, España: Editorial Desclee De Brouwer.

UNESCO *and a Culture of Peace: Promoting a Global Movement* (1995). Paris: UNESCO Publishing.

Yudkin Suliveres, Anita (comp.). (2005). *Universidad y (anti)militarismo: historia, luchas y debates*. San Juan, Puerto Rico: Universitarios por la Desmilitarización.

Yudkin Suliveres, Anita & Pascual Morán, Anaida (2008). *Educando para la paz en y desde la universidad: Antología conmemorativa de una década* [CD]. San Juan, Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico.

Apéndice A

Publicaciones representativas sobre y para la educación en derechos humanos y una cultura de paz en Puerto Rico

Agenda Puertorriqueña para la Calidad de Vida: Memorias y plan de trabajo 2003-2006 (2005). San Juan, Puerto Rico: Fundación Operación Solidaridad.

Alegría Ortega, Idsa & Ríos González, Palmira (Eds.) (2005). *Contrapunto de género y raza en Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Centro de Investigaciones Sociales, Universidad de Puerto Rico.

Benítez Nazario, Jorge (2000). *Reflexiones sobre la cultura política puertorriqueña*. San Juan, Puerto Rico: Instituto de Cultura de Puerto Rico.

Bravo Colunga, Martha (2005). Más allá del crecimiento económico: Encaminando a Puerto Rico hacia el desarrollo sustentable. En *Agenda Puertorriqueña para la Calidad de Vida: Memorias y plan de trabajo 2003-2006* (2005). San Juan, Puerto Rico: Fundación Operación Solidaridad.

Bosque Pérez, Ramón & Colón Morera, José J. (2005). *Puerto Rico Under Colonial Rule: Political Persecution and the Quest for Human Rights*. New York: SUNY Press.

Bosque Pérez, Ramón & Colón Morera, José J. (Eds.) (1998). *Las carpetas: persecución política y derechos civiles en Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Centro para la Investigación y la Promoción de los Derechos Civiles.

Cabezudo, Alicia (en imprenta). *Educar para la paz en la ciudad*. Conferencia Ma-

- giztral de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz 2005-2006. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. Disponible también en <http://www.unescopaz.uprrp.edu>
- Cepeda, José Raúl (2002). Los derechos de la niñez y una cultura de paz. *Revista Prisma*, 10. Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de Arecibo.
- Colón Cortés, Wanda (2005). Propuestas de acción para una ciudadanía global: Derechos civiles y responsabilidad ciudadana. En *Agenda Puertorriqueña para la Calidad de Vida: Memorias y plan de trabajo 2003-2006*. San Juan, Puerto Rico: Fundación Operación Solidaridad.
- Colón Warren, Alice (2003). Puerto Rico: Feminism and feminist studies. *Gender and Society* 17, 664-690.
- Colón, Alice & Fabián, Ana (1995). *Mujeres en el Caribe: Desarrollo, paz y movimientos comunitarios*. Río Piedras, Puerto Rico: Instituto de Estudios del Caribe y CERES del Centro de Investigaciones Sociales, Universidad de Puerto Rico.
- Conde Pacheco, Judith (2008). Diaristas de paz... jornada de una alianza de mujeres en Vieques. En Yudkin Suliveres, Anita & Pascual Morán, Anaida (2008). *Educando para la paz en y desde la universidad: Antología conmemorativa de una década* [CD]. San Juan, Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico.
- Duany, Jorge (2002). *The Puerto Rican Nation on the Move: Identities on the Island and in the United States*. NC: The University of North Carolina Press.
- Estrada Adorno, Wilfredo (2003). *¿Pastores o políticos con sotanas?: Pastoral de la guardarraya en Vieques*. San Juan, Puerto Rico: Fundación Puerto Rico Evangélico.
- Figuroa Rivera, Joan (2008). Escuelas por una paz activa: Principios y prácticas apropiadas para construirla. En Yudkin Suliveres, Anita & Pascual Morán, Anaida. *Educando para la paz en y desde la universidad: Antología conmemorativa de una década* [CD]. San Juan, Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico.
- Franco, Mariluz & Ortiz, B. (2004). Desenmascarando experiencias de racismo con niñas y jóvenes de Loíza. *Identidades: Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género*. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, Recinto de Cayey 2: pp.18-43.
- Fuster, Jaime (2000) *Derechos fundamentales y deberes cívicos de las personas*. San Juan, Puerto Rico: Comisión de Derechos Civiles.
- Godreau, Isar, Reyes, Mariolga, Franco, Mariluz & Cuadrado, Sherry (2008). The lessons of slavery: Discourses of slavery, mestizaje, and blanqueamiento in an elementary school in Puerto Rico. *American Ethnologist* 35(1).

- Grupo de Apoyo Técnico y Profesional de Vieques (2005). *Guías para el desarrollo sustentable de Vieques*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Gaviota.
- Gutiérrez, Luis (2006). *Solidaridad y paz: compromiso de los congresistas puertorriqueños*. Cuarta Lección Magistral de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- López Marrero, Tania & Villanueva Colón, Nancy (2006). *Atlas ambiental de Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Magendzo, Abraham (2006). *Conversaciones y tensiones en torno a la educación en derechos humanos*. Conferencia Magistral 2002-2003 de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Malavet Vega, Pedro (2003). *Derechos y libertades constitucionales en Puerto Rico*. Ponce, Puerto Rico: Ediciones Lorena.
- Martínez, Antonio (2001). *Hacia una visión sistémica de los derechos humanos y la paz: Agenda para Puerto Rico*. Segunda Conferencia Magistral de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Martínez Ramos, Loida (Ed.) (2003). *Género, sociedad y cultura*. San Juan, Puerto Rico: Centro de Investigaciones del Género, Universidad Interamericana / Publicaciones Gaviota.
- Martínez Ramos, Loida (1996). En el salón me dijeron “mami”: Reflexiones en torno a las mujeres, la educación y la búsqueda de alternativas pedagógicas al sexismo. *Hómines* 20(1): pp. 322-332.
- Martínez Ramos, Loida, Bermúdez Rivera, Carmen & Bird Arizmendi, Vanesa (1992). *Hacia la equidad para las mujeres y las niñas en la educación*. San Juan, Puerto Rico: Comisión de Asuntos de la Mujer, Oficina del Gobernador.
- Massol, Alexis (2005). Ciencia, cultura y comunidad: Casa Pueblo, un modelo para el cambio. En *Agenda Puertorriqueña para la Calidad de Vida: Memorias y plan de trabajo 2003-2006*. San Juan, Puerto Rico: Fundación Operación Solidaridad.
- Memorias del VIII Congreso Puertorriqueño sobre Derechos Civiles “Género, raza y derechos civiles*. (2001) Revista Carolina: Humanismo y Tecnología 5, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Carolina.
- Méndez, José Luis (2008). Los derechos civiles y la cultura de paz. En Yudkin Suliveres, Anita & Pascual Morán, Anaida. *Educando para la paz en y desde la universidad: Antología conmemorativa de una década* [CD]. San Juan, Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico.
- Méndez, José Luis (2005). *La guerra contra el terrorismo y el terrorismo de la guerra*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.

- Méndez, José Luis (1999). Americanización o globalización: la juventud puertorriqueña y la construcción de su identidad en la alborada del próximo siglo. En Ponencias presentadas en el Congreso sobre los Derechos de los Niños y los Adolescentes (1999). *Revista Jurídica de la Universidad Interamericana-Volumen Especial*, 33(2).
- Mesa redonda: *Estrategias para la equidad por sexo en la educación* (1990). San Juan, Puerto Rico: Comisión para Asuntos de la Mujer/Oficina del Gobernador del Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Mirabal Colón, Brenda, López Sánchez, Gerardo, Franco Ortiz, Mariluz & Méndez, Milagros (in press). Developing partnerships to advance Youth Violence Prevention in Puerto Rico: An Academia Center's Role. *American Journal of Preventive Medicine*.
- Muñiz Osorio, Carlos (2008). ¿Por qué una ecología para la paz?. En Yudkin Suliveres, Anita & Pascual Morán, Anaida. *Educando para la paz en y desde la universidad: Antología conmemorativa de una década* [CD]. San Juan, Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico.
- Muñoz Vázquez, Mayra & Alegría Ortega, Idsa (1999). *Discrimen por razón de raza en los sistemas de seguridad y justicia en Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Comisión de Derechos Civiles.
- Mc Grath Andino, Lester (s.f.). *¿Quo Vadis, Vieques?: Ética social, política y ecumenismo*. San Juan, Puerto Rico: Seminario Evangélico de Puerto Rico y Fundación Puerto Rico Evangélico.
- Negrón, Mirka (1999). Los derechos humanos de los jóvenes gays, lesbianas, bisexuales, transgéneros y aquellos que cuestionan su orientación sexual: Temas clave bajo la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. En ponencias presentadas en el Congreso sobre los Derechos de los Niños y los Adolescentes (1999). *Revista Jurídica de la Universidad Interamericana-Volumen Especial*, 33 (2).
- Nieves Falcón, Luis (ed.) (2002). *Violación de los derechos humanos en Puerto Rico por los Estados Unidos*. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Puerto.
- Nina, Daniel (2006). *Mediación: teoría y práctica*. Ediciones Situm.
- Paralítico, José (2008). La lucha por la paz en Vieques. En Yudkin Suliveres, Anita & Pascual Morán, Anaida. *Educando para la paz en y desde la universidad: Antología conmemorativa de una década* [CD]. San Juan, Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico.
- Paralítico, José (1998). *No quiero mi cuerpo pa' tambor: El servicio militar obligatorio en Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Puerto.

- Pascual Morán, Anaida (2008). Investigación, educación y acción no violenta: La única vía hacia una cultura de paz. En Yudkin Suliveres, Anita & Pascual Morán, Anaida. *Educando para la paz en y desde la universidad: Antología conmemorativa de una década* [CD]. San Juan, Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico.
- Pascual Morán, Anaida (2003). *Acción civil no violenta: fuerza de espíritu, fuerza de paz*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Pascual Morán, Anaida (1998-1999). Pedagogía(s) del destino nacional. *Revista Casabe* - Número Especial 1, pp. 51-88.
- Pascual Morán, Anaida & Yudkin Suliveres, Anita (2008). Educar para la convivencia escolar pacífica: Principios y pautas en torno a por qué, para qué y cómo. En Yudkin Suliveres, Anita & Pascual Morán, Anaida. *Educando para la paz en y desde la universidad: Antología conmemorativa de una década* [CD]. San Juan, Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico.
- Picó, Fernando (1999). *A la Universidad desde la cárcel: Historia de un atrevimiento*. Primera Conferencia Magistral de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Picó, Isabel & Alegría, Idsa (1983). *El texto libre de prejuicios sexuales y raciales*. Río Piedras, Puerto Rico: Centro de Investigaciones Sociales, Universidad de Puerto Rico.
- Ponencias presentadas en el Congreso sobre los Derechos de los Niños y los Adolescentes (1999). *Revista Jurídica de la Universidad Interamericana-Volumen Especial*, 33 (2).
- Ponencias del Tercer Congreso Puertorriqueño de Derechos Civiles* (1994). San Juan, Puerto Rico: Comisión de Derechos Civiles.
- Rabin, Roberto, Sobá, Miriam & Zenón, Carlos (2003). *De Vieques a la Universidad: Lecciones y necesidades del pueblo de Vieques en su lucha por la paz y el desarrollo*. Tercera Lección Magistral de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Ramos González, Isabel, Bravo Vick, Milagros, Acevedo Rivera, Carmen, Serrano Abreo, Luz & Rivera Viera, Diana (2008). *Lucha y conciliación en la Universidad: Contexto, desarrollo y proyección de la Política de No Confrontación*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Ríos González, Palmira (2005). La sociedad civil y los derechos humanos. En *Agenda Puertorriqueña para la Calidad de Vida: Memorias y plan de trabajo 2003-2006*. San Juan, Puerto Rico: Fundación Operación Solidaridad.
- Ríos González, Palmira et. al. (1998). *¿Somos racistas?* San Juan, Puerto Rico: Co-

misión de Derechos Civiles.

- Rivera Lassén, Ana I. (2005). Mujeres afrodescendientes y derechos humanos, la justicia no se ha visto en nuestro espejo. En Alegría Ortega, Idsa & Ríos González, Palmira (Eds.) *Contrapunto de género y raza en Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Centro de Investigaciones Sociales, Universidad de Puerto Rico.
- Rivera Pagán, Luis (2004). *Entre el terror y la esperanza: Apuntes sobre la religión, la guerra y la paz*. Conferencia Magistral 2003-2004 de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Rivera Pagán, Luis (1988) *A la sombra del armagedón: Reflexiones críticas sobre el desafío nuclear*. San Juan, Puerto Rico: Editorial Edil.
- Rivera Ramos, Efrén (2001). *The Legal Construction of Identity: The Judicial and Social Legacy of American Colonialism in Puerto Rico*. Washington,DC: American Psychological Association.
- Rodríguez Beruff, Jorge (1988). *Política militar y dominación: Puerto Rico en el contexto latinoamericano*. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Huracán.
- Santiago Estrada, Sara (2005). El ambiente educativo y los retos para la solidaridad. En *Agenda Puertorriqueña para la Calidad de Vida: Memorias y plan de trabajo 2003-2006*. San Juan, Puerto Rico: Fundación Operación Solidaridad.
- Santiago Negrón, Salvador (2005). La salud mental como proyecto nacional de calidad de vida: los retos de las drogas y el crimen. En *Agenda Puertorriqueña para la Calidad de Vida: Memorias y plan de trabajo 2003-2006*. San Juan, Puerto Rico: Fundación Operación Solidaridad.
- Toro Alfonso, José (2007). *Por la vía de la exclusión: homofobia y ciudadanía en Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Comisión de Derechos Civiles.
- Verdejo, Ada (2001). Propuesta para una educación antirracista. *Revista de Administración Pública (UPR)* pp. 31-32, 133-143.
- Yudkin Suliveres, Anita & Pascual Morán, Anaida (2008). *Educando para la paz en y desde la universidad: Antología conmemorativa de una década* [CD]. San Juan, Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico.
- Yudkin Suliveres, Anita (2005). Educación en derechos humanos: ¿un derecho, una práctica, una responsabilidad?. *Revista del Colegio de Abogados*, 66(4), 49-65.
- Yudkin Suliveres, Anita (comp.). (2005). *Universidad y (anti)militarismo: historia, luchas y debates*. San Juan, Puerto Rico: Universitarios por la Desmilitarización.
- Yudkin Suliveres, Anita, Zambrana Ortiz, Nellie & Pascual Morán, Anaida (2002). Educación en derechos humanos y derechos de la niñez: herramientas en la construcción de una cultura de paz. *Pedagogía* 36, pp. 25-35.

¹ Cabe señalar que en nuestra reflexión hemos intentado rescatar el significado original de la expresión filosófica (**idées-forces**), creada a finales del siglo XIX por Alfred Fouillé (1832-1912) y plasmada en obras, tales como **Evolucionismo de las ideas-fuerza (1880)**, **Psicología de las ideas-fuerza (1893)** y **Moral de las ideas-fuerza (1908)**.

² Las autoras queremos agradecer de manera especial a varias personas por su insumo para este trabajo investigativo y reflexivo. Gracias a Ana Grimaldi Colomer, anterior directora de UNICEF en Puerto Rico, por una larga entrevista que nos facilitó reconstruir parte de esta historia. A José Raúl Cepeda, profesor y activista por los derechos humanos, por su puntual aportación que nos ayudó a consolidar algunas de las ideas aquí expresadas. Agradecemos a José Santiago, estudiante de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico y asistente de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, por su ayuda en la búsqueda de publicaciones y materiales sobre la educación en derechos humanos y cultura de paz en Puerto Rico.

³ Las autoras hemos optado por el término **idea-fuerza de síntesis** para designar este tipo de **idea-fuerza suprema**.

Perfil de la educación en derechos humanos en la República Dominicana

Por Cheila Varela ¹ y Monisha Bajaj ²

Introducción

Este artículo analiza la educación en derechos humanos en la República Dominicana a partir del contexto sociopolítico y económico de las últimas tres décadas del siglo XX y principios del siglo XXI. Se pretende presentar de forma general tanto la relación de este contexto con las características de las iniciativas educativas desarrolladas como los referentes institucionales y las ideas principales que han inspirado y promovido este campo. En este trabajo se intenta además presentar los impactos que este enfoque ha tenido en la política pública dominicana.

Desde las últimas cuatro décadas del siglo XX, el tema de la educación en derechos humanos ha cobrado relevancia en América Latina y el Caribe a partir de los conflictivos procesos sociopolíticos vividos por nuestras sociedades para avanzar en la promoción de los principios democráticos relacionados con la justicia social y la libertad.

En el contexto de la República Dominicana, la agenda sociopolítica pendiente relacionada con la necesidad de profundizar la democracia, el desarrollo humano y la protección de los derechos humanos, urge a crear una cultura ciudadana que promueva y proteja los derechos fundamentales. En este sentido, las iniciativas educativas de corte democrático son imprescindibles para proveer oportunidades para la formación de una ciudadanía activa en el ejercicio de esos derechos.

En el marco del anterior propósito, recuperar y analizar la experiencia de la educación en derechos humanos desarrollada en la República Dominicana puede aportar insumos para la reflexión nacional e internacional sobre la experiencia vivida así como para impulsar nuevas propuestas educativas que se orienten a fortalecer la democratización de nuestras sociedades.

Para comprender mejor los esfuerzos realizados en materia de la educación en derechos humanos en el país, este artículo examina primero el contexto sociopolítico que enmarca estas iniciativas, luego se presentan los referentes o ideas-fuerza que han inspirado estos esfuerzos, así como su soporte institucional, propuestas educativas y

¹ Cheila Varela Acosta es una educadora y trabajadora social dominicana, candidata a doctorado en Políticas Sociales por la Universidad de Puerto Rico e investigadora asociada de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de la República Dominicana.

² Monisha Bajaj es una educadora estadounidense, doctora en educación internacional y profesora de la Universidad de Columbia en Nueva York. Ella es autora de "La Guía de Educación en Derechos Humanos" publicada por la UNESCO en el 2003.

materiales producidos. Al final se incluyen algunas perspectivas de este enfoque dentro de la política pública nacional, se presentan las conclusiones elaboradas así como los referentes bibliográficos utilizados.

Democracia, desarrollo social y derechos humanos: El contexto dominicano

La República Dominicana ha recorrido un difícil camino en la búsqueda de consolidar los principios democráticos de libertad y justicia desde la segunda mitad del siglo XX. A las profundas secuelas de la férrea dictadura trujillista vividas entre 1930 y 1961, se unieron las frustraciones políticas por el derrocamiento del primer gobierno elegido de forma democrática en 1962, así como por la derrota militar de las fuerzas político-militares que proponían su reposición en 1965.

A partir de 1966 y con la instalación del gobierno del Dr. Joaquín Balaguer, las características fundamentales del sistema político instaurado han sido reproducidas y sostenidas hasta la actualidad. Ese sistema ha logrado articular y hacer funcionar cuatro factores clave que representan serios obstáculos a la democratización de la sociedad dominicana y al desarrollo humano sostenible; estos factores son los siguientes:

- a) La centralización y personalización del poder estatal en la figura del Presidente de la República;
- b) Un modelo económico excluyente basado en el enriquecimiento de una elite empresarial-política y militar en perjuicio del bienestar colectivo;
- c) El clientelismo político como forma principal de relación sociopolítica;
- d) La represión y/o marginación selectiva hacia la militancia política e intelectual opositora a este esquema (Lozano, 2002; PNUD, 2005; Sánchez, 2005; Brea y Duarte, 1995; Brea, Duarte y Seligson, 2005).

Como consecuencia del sistema político instalado, la riqueza generada como fruto del sostenido crecimiento económico que ha exhibido el país en la segunda mitad del siglo XX, no se tradujo en desarrollo humano para la sociedad dominicana. En consonancia con lo anterior, la República Dominicana ha tenido una de las tasas regionales más bajas de inversión social de América Latina así como niveles de desigualdad social, de exclusión e inseguridad humana por encima de los estándares promedios correspondientes (PNUD, 2005; Sánchez, 2005).

En este orden, las implicaciones institucionales, culturales y sociopolíticas del sistema de exclusión instalado en la República Dominicana pueden ser rastreadas en las debilidades del sistema de protección de derechos humanos fundamentales y en los abusos a estos derechos realizados constantemente por una diversidad de actores públicos y privados.

Sobre los abusos a los derechos humanos en la República Dominicana, organizaciones internacionales han reportado que éstos consisten principalmente en la presencia extendida de abuso policial (Amnistía Internacional, 2007), violencia contra

la mujer (Oxfam, 2006), trabajo infantil en fábricas y en la industria agrícola (OIT, 2000), corrupción en el sector público (Departamento del Estado de los EEUU, 2006) y la discriminación sistemática y la xenofobia contra migrantes haitianos, dominicanos de ascendencia haitiana, y dominicanos de piel oscura que frecuentemente son considerados haitianos (Amnistía Internacional, 2007).

Como resultado de este complejo panorama, las iniciativas educativas con propósitos democráticos, entre las que destacan las orientadas hacia la educación en derechos humanos, han enfrentado serios obstáculos político-institucionales y profundas deudas sociales que han desafiado su emergencia, su sostenibilidad e impacto. Entre los principales retos que han enfrentado los esfuerzos de educación a favor de la democratización de la sociedad dominicana se identifican:

- La composición autoritaria y centralizadora de la institucionalidad estatal así como la personalización del poder político como formas importantes de obstrucción de la participación ciudadana (Catrain, 1991).
- Las herencias y expectativas de tipo autoritario insertas en toda la estructura social, lo cual hace difícil la conformación de proyectos populares en torno a la democracia (Villamán, 1987; Brea, Duarte y Seligson, 2005).
- La persistente exclusión política-económica así como las limitaciones de los canales institucionales para el procesamiento de las demandas sociales crea un contexto adverso para la constitución de sujetos con derechos y responsabilidades ciudadanas (Brea, Duarte y otros, 1995; 2005, Lozano, 2002).
- La corrupción considerada como un componente orgánico de la cultura política en la que el patrimonialismo se confunde con la modernidad y con una vida pública que no diferencia entre interés particular y bien común, erosiona la confianza ciudadana en el sistema democrático, profundiza el clientelismo y la desigualdad social (Ianni, 1989; Mateo 2007; PNUD, 2005).

Los retos que plantean los anteriores problemas han servido al mismo tiempo de punto de partida para la emergencia y desarrollo de un efervescente y diverso movimiento social en la República Dominicana. Este movimiento está compuesto por una variedad de iglesias, organizaciones privadas de desarrollo, organizaciones de base, asociaciones profesionales, ligas campesinas entre otros actores, que han promovido las principales propuestas de educación en derechos humanos en la República Dominicana con el apoyo de los organismos internacionales de cooperación.

En este sentido las propuestas educativas en derechos humanos dominicanas han sido marcadas por la permanente tensión entre su autonomía, dependencia y articulación con la agenda de promoción de los derechos humanos liderada por una diversidad de organismos internacionales. El fuerte liderazgo internacional en esta temática con

frecuencia ha coincidido con una institucionalidad estatal autoritaria, clientelista e ineficiente que ha obstaculizado la sostenibilidad a largo plazo y el impacto de estas propuestas.

Al mismo tiempo, la creciente internalización de la promoción de los derechos humanos y la pertinencia nacional de este esfuerzo han servido para que distintos actores de la sociedad civil se motiven a desarrollar propuestas educativas en esta línea. Para esto la diversidad de actores ha desplegado eficientes estrategias de trabajo basadas en las redes sociales y las nuevas tecnologías de la comunicación así como un interés en la producción teórica-crítica de las ciencias sociales en general.

En el marco de este contexto, la educación en derechos humanos desarrollada en la República Dominicana se ha estado nutriendo de las visiones, ideas y conflictos que aporta la diversidad de los actores sociales interesados en la democracia como veremos a continuación.

Principales Referentes e ideas-fuerza de la EDH

Los principales referentes o ideas fuerzas que han inspirado la educación en derechos humanos en la República Dominicana pueden ser rastreados, aunque no restringidos a partir de las ideas que desarrollaremos a continuación.

Primer Referente: *La Teología de la Liberación y la Educación Popular*

Los primeros referentes modernos de educación en derechos humanos en el país datan desde finales de la década del sesenta cuando sectores progresistas de la Iglesia Católica, a través de una variedad de grupos religiosos, estudiantiles, campesinos, mujeres y obreros inician una acción educativa y de promoción social a favor de los derechos humanos.

Dentro de este movimiento de tipo religioso, destacan las Comunidades Eclesiales de Base que surgen en República Dominicana, al igual que en otros países, como resultado de una corriente renovadora del cristianismo católico a partir del Concilio Vaticano II, la Teología de la Liberación y las Conferencias Latinoamericanas de Medellín y Puebla. No es hasta la década de los 80 que las comunidades eclesiales se extendieron por el territorio nacional y especialmente en los barrios pobres de las zonas urbanas y rurales (Pérez y Artiles, 1992).

Estas comunidades definidas como pequeños grupos organizados en torno a una parroquia o capilla, con un carácter territorial, donde priman las relaciones primarias y con una adscripción eclesial, han desempeñado un importante rol en el contexto popular dominicano en términos educativos y de concientización social de los sectores empobrecidos. Sin embargo, a partir de los primeros años del siglo XXI, esta forma de organización ha disminuido su actividad y su impacto entre las organizaciones territoriales en la República Dominicana (Pérez y Artiles, 1992; Brea, Duarte y Seligson, 2005).

Las propuestas que han enriquecido la dimensión educativa de este movimiento de base religioso se han alimentado principalmente de los ideales proclamados por la pastoral social de la Iglesia Católica en su versión latinoamericana y específicamente de los principios de la Teología de la Liberación. La Iglesia Católica proclamó en la Conferencia de Medellín (1968) que su misión pastoral era esencialmente un “servicio de inspiración y de educación de las conciencias de los creyentes, para ayudarles a percibir las responsabilidades de su fe en su vida personal y en su vida social” (Documentos de la Conferencia de Medellín, 1998, Pág. 16).

Con mayor fuerza a partir de la década del setenta, los principios de la Teología de la Liberación con su crítica ética y social al capitalismo mundial y con su opción preferente por la liberación de los pobres, ha sido un referente relevante no sólo para el movimiento social de base religioso latinoamericano, sino una plataforma fundamental para los actuales movimientos alter-mundistas que confluyen en el Foro Social Mundial.

La destacada actividad desarrollada por los grupos de cristianos militantes inspirados en la Teología de la Liberación se ha articulado a una rica experiencia relacionada con la organización y la educación popular, en la cual ha destacado la influyente figura de Pablo Freire en todo el continente. Al respecto, Marcos Raúl Mejía señala que “en la década de los 60, la educación popular emerge como propuesta que busca desatar las fuerzas de los grupos populares para ponerlos en función de un proyecto que a la vez los dote de identidad, los ponga a construir con sus manos y con sus mentes el futuro” (Mejía, 1995, Pág. 166).

Uno de los resultados parciales de la educación popular en República Dominicana ha sido, según Antinoe Fiallo “...el desarrollo de formas alternativas de organización popular y experiencias autogestionarias de base, que dieron una particular contribución a rasgos de la identidad popular referida a la autoestima y la construcción del poder-hacer” (Fiallo, 2000, Pág. 190).

En la República Dominicana estas ideas han inspirado la conformación de las comunidades eclesiales de base, la instalación de centros de promoción humana y religiosa, radiodifusoras en puntos estratégicos del país y ha utilizado los canales de la pastoral social católica para realizar una destacada labor de educación en derechos humanos hasta la actualidad.

Ejemplo de experiencias interesantes en este sentido han sido las desarrolladas por la Unión Dominicana de Emisoras Católicas fundada en el año 1979 que cuenta con una red nacional de radiodifusoras católicas entre ellas Radio ABC, dependencia del Arzobispado de Santo Domingo, Radio Enriquillo de los Misioneros CICM en Tamayo, Radio Santa María, de la Diócesis de La Vega, Radio Marien, de la Diócesis de Mao, Radio Seybo, de los Dominicos y Radio Cayacoa, de la Diócesis de Higüey. Esta red ha desarrollado un extenso trabajo educativo en comunidades rurales y urbanas especialmente con el objetivo de desarrollar una comunicación radiofónica que

favorezca la construcción de la ciudadanía.

Una muestra de este trabajo han sido los materiales radiofónicos titulados “Cuñas Radiofónicas para la Promoción de los Derechos de la Niñez”, desarrollados con el apoyo de UNICEF, que consisten en un recurso educativo producido en el país y contado en las voces de los propios niños y niñas. Este material está compuesto de cuarenta y siete cuñas radiales divididas en cinco temas: El derecho a un nombre y a una nacionalidad; el derecho a la protección contra el maltrato y el trabajo infantil; el derecho a la educación, a jugar y a ser protegido y el derecho a tener un hogar. Este material ha sido utilizado para realizar talleres y debates, ya que presenta una tesis con posibilidades para desarrollar un diálogo sobre los temas propuestos entre distintos grupos de personas.

Además de las religiosas, otras instituciones como las organizaciones privadas de desarrollo social han promovido los principios de la educación popular y los derechos humanos en distintas iniciativas educativas, entre éstas destacaremos a continuación al Centro Cultural Poveda.

El Centro Cultural Poveda. Una de las propuestas educativas relevantes sobre la educación en los derechos humanos en la República Dominicana la ha realizado el Centro Cultural Poveda fundado en 1985. El Centro Cultural Poveda es “un centro de formación, investigación y asesoría socioeducativa impulsado por un equipo interdisciplinar, cuya visión es impulsar un movimiento humanizador que incida en las políticas públicas y en la transformación de la realidad dominicana” (Centro Poveda, 1997, Pág. 3).

El Centro Cultural Poveda “privilegió en su propuesta la formación de maestros y maestras en servicio, las escuelas situadas en las comunidades empobrecidas en zonas rurales o en los barrios marginados de las ciudades. En consecuencia se propuso elevar la conciencia de las personas del barrio sobre el papel de la educación y a crear dinámicas de relación entre comunidad y escuela; para ello también prestó su concurso dirigido a fortalecer la dimensión educativa de las organizaciones populares presentes en la comunidades, valorando su entorno ecológico y su identidad” (Centro Poveda, 2007, Pág. 4).

Como parte de la evolución de la propuesta educativa del Centro Cultural Poveda, ésta ha puesto el acento en la Educación en los Derechos Humanos en un contexto de globalización neoliberal y de profunda desigualdad social. Al respecto González señala que han fortalecido “el acento en los derechos humanos, derechos políticos, derechos sociales, derechos económicos, derechos culturales concebidos no como metas ya prefijadas, sino en el sentido más amplio de desarrollar el derecho a tener derechos” (González, 2005, Pág. 197).

Algunas de las actividades específicas que el Centro Cultural Poveda ha desarrollado sobre la educación en derechos humanos han sido las siguientes:

- a) *El Diplomado sobre “Formación de Maestras y Maestros en Derechos Huma-*

nos (2000-2001) realizado en cooperación con la Universidad Autónoma de Santo Domingo y la Agencia Española de Cooperación Internacional.

Este curso, de diez meses de duración, estuvo dirigido a educadores y educadoras del sector público con el objetivo de integrar el eje de los derechos humanos en la propuesta curricular de los centros educativos para avanzar en la construcción de una ciudadanía responsable que cuestione las relaciones que se establecen en la sociedad y desarrolle su capacidad de elaborar propuestas de solución.

Los principales temas tratados en el diplomado se relacionaron con Derechos Humanos y Derechos de los Pueblos; Desafíos para la Educación; Derechos Humanos y Construcción de Conocimientos Significativos en la Escuela; Derechos Humanos, Gestión y Participación Democrática; Derechos Humanos, Ciudadanía e Identidad” (DPD-UNESCO-PNUD, 2003).

b) *Publicaciones sobre Educación en los Derechos Humanos*

El Centro Cultural Poveda ha desarrollado una diversidad de publicaciones en diferentes formatos como los “Cuadernos de Sociedad y Educación” dirigidos a los/as educadores/as y los/as formadores/as que relacionan los contenidos de los derechos humanos con las áreas de matemáticas, ciencias sociales, ciencias de la naturaleza, identidad y literatura. Otras publicaciones en formato de cuadernillo son los “Boletines sobre Formación de Maestras y Maestros en Derechos Humanos” que contienen información básica sobre los fundamentos de los derechos humanos, sus valores, principios y normas legales indispensables para la vida en sociedad.

c) *Participación en Redes Nacionales e Internacionales sobre Derechos Humanos*

El Centro Cultural Poveda está integrado a la Red Interinstitucional “Derechos Humanos, Ciudadanía y Democracia”, cuyo objetivo era trabajar en la promoción de una educación en derechos humanos en el ámbito escolar. Además la institución ha participado activamente en el Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL), el Plan Educativo y el Foro Socioeducativo, entre otros espacios.

Las iniciativas mencionadas anteriormente han utilizado los principios y enfoques pedagógicos de la educación popular entre los cuales se destacan la relación problemática entre educación, poder y saber, la necesaria comprensión dialéctica de los procesos de transformación del ser humano a partir de su contexto, así como el método basado en el diálogo reflexivo y en una práctica pedagógica participativa.

Segundo Referente: *La perspectiva feminista de los derechos humanos*

En la República Dominicana un referente importante en cuanto a la educación en derechos humanos ha sido la perspectiva feminista y el movimiento de mujeres en su articulación nacional e internacional. Durante todo el siglo XX, las mujeres dominicanas desarrollaron una larga lucha en contra del imperialismo de los Estados Unidos, el caudillismo local, la centralización del poder, las dictaduras políticas y el sistema

patriarcal imperante.

Al respecto Ginetta Candelario apunta que “a través de las primeras cinco décadas del siglo XX, las normalistas feministas promovieron la participación política de la mujer, sus derechos civiles e independencia económica dentro de varios contextos políticos nacionales y una geo-política contundente” (Candelario, 2005, Pág. 45).

En relación a lo anterior, el debate feminista sobre la igualdad versus la diferencia que recorrió el mundo a partir de la década del setenta se ha basado en la crítica al pensamiento político liberal. Según Lourdes Contreras, “...el pensamiento de la Ilustración, que refiere al concepto de igualdad restringida, deja afuera explícitamente a las mujeres, no porque no hayan sido vistas, sino porque no fueron nombradas a los fines de no ser consideradas” (Contreras, 2005, Pág. 72).

Para Ochy Curiel el “postulado fundamental del feminismo de la igualdad sostuvo que las diferencias genéricas entre hombres y mujeres han sido construcciones sociales que crean desigualdades y jerarquías sociales. Así, las diferencias estereotipadas que son asignadas a mujeres y hombres no eran más que mecanismos del patriarcado para justificarse y mantener a las mujeres fuera de los espacios de poder ejercido por los hombres, por tanto eran las bases fundamentales del sexismo” (Curiel, 2005, Pág. 81).

Estas ideas del pensamiento feminista y del movimiento de mujeres han sido una fuente de referentes conceptuales importantes que ha estimulado el surgimiento de múltiples organizaciones locales, nacionales, regionales e internacionales. Entre las organizaciones nacionales se destaca el Centro de Investigación para la Acción Feminista (CIPAF).

El Centro de Investigación Para la Acción Femenina es una organización no gubernamental que se autodefine como “feminista, autónoma, pluralista, sin afiliación institucional a partidos ni a iglesias, estrechamente vinculada a los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil, que interactúa con otros protagonistas sociopolíticos para trabajar por la construcción de una sociedad más democrática, con más equidad y desarrollo humano” (CIPAF, 2007, Pág. 02).

El CIPAF ha sido reconocido a nivel nacional e internacional no sólo por sus valiosos trabajos de investigación sobre los problemas de las mujeres dominicanas, sino además por sus creativas estrategias comunicacionales y educativas relacionadas con los derechos humanos y especialmente con la igualdad de género.

Una de las principales líneas de trabajo del CIPAF ha sido la Educación No Sexista y la Educación para la Paz y los Derechos de la Mujer; así como la de Derechos de las Mujeres y el Cambio Económico y la de Formación en Derechos Laborales y Responsabilidad Empresarial.

Entre las innumerables iniciativas educativas promovidas por el CIPAF destacamos la “Serie de Cuadernos de Educación No Sexista” dirigida principalmente a educadores y educadoras de las escuelas básicas dominicanas y se proponían revisar los estereotipos raciales, sexuales, ocupacionales que existían entre la población estu-

diantil. Estos materiales fueron adaptados por el CIPAF de los textos básicos preparados por la Comisión para el Mejoramiento de los Derechos de la Mujer del Estado Libre Asociado de Puerto Rico (CIPAF, 1989).

Un impacto importante de su trabajo ha sido la formación de un liderazgo nacional sustentado en el pensamiento feminista que a través de esfuerzos individuales y de plataformas colectivas ha podido involucrarse en la elaboración e implementación de planes, programas y proyectos en la esfera gubernamental, así como en los cambios de leyes nacionales.

Al respecto se destaca su involucramiento en la política educativa nacional, especialmente en la reforma curricular de la educación preuniversitaria realizada en la primera mitad de la década de los noventa, así como en el diseño de programas de educación no sexista y de educación sexual en los últimos años para la educación pública.

Tercer Referente: *La Convención Internacional sobre los Derechos de la Niñez.*

En 1989 a partir de la aprobación por la Asamblea General de las Naciones Unidas de la Convención Internacional sobre los Derechos de la Niñez y de su ratificación en 1991 por la República Dominicana, se inicia un proceso relevante en la historia de la educación en esta temática a nivel nacional.

Esta Convención es conocida mundialmente como uno de los tratados de derechos humanos más completos donde se reconocen "...los derechos a favor de la infancia extendiéndose la obligación requerida por los estados, a todos los miembros de la sociedad y la familia. Esto implica desde el punto de vista jurídico y cultural un cambio sustancial en el modelo jerárquico y discrecional que tradicionalmente había caracterizado las relaciones entre los adultos y los niños adolescentes" (UNICEF, 2005, Pág. 1).

Como parte de los compromisos de los países signatarios de la Convención sobre los Derechos de la Niñez, la República Dominicana realizó reformas jurídicas que adaptaron su legislación nacional a los principios de este tratado internacional. En el 2003 entró en vigencia el Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes (Ley 136-03) que implica no sólo cambios institucionales importantes, sino un proceso amplio de educación en materia de derechos humanos significativo.

Como parte del proceso de educación en derechos de la niñez, desde principios de la década del noventa, distintas organizaciones nacionales han desarrollado iniciativas educativas interesantes con el apoyo técnico y financiero del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Entre estas iniciativas están las campañas de difusión, actividades de movilización social, consultas a la población infantil, concursos y exposiciones de arte, jornadas de capacitación a actores clave, planes locales y naciones así como una extensa producción de materiales educativos. De este conjunto diverso

y extenso de esfuerzos destacaremos a continuación las que nos parecen pertinentes para el tema que nos ocupa.

1- Uno de los materiales educativos producidos a principios de los noventa ha sido la Guía Didáctica para Educadores y Educadoras “Los Derechos de la Niñez” elaborada por Sandra González y Magda Pepén con el apoyo institucional de UNICEF, la Central de Servicios Pedagógicos y la Oficina Nacional de Planificación.

Los propósitos de esta guía se orientan a propiciar la toma de conciencia de los educadores y las educadoras sobre los derechos de la niñez, ampliar su nivel de información sobre la situación de la niñez dominicana y de otros países del mundo, favorecer la integración de la temática de los derechos de la niñez dentro de la currícula de la educación preescolar y primaria, así como apoyar su labor pedagógica mediante la presentación de variadas actividades y sugerencias metodológicas (González y Pepén, 1992).

La guía contiene ocho capítulos dedicados a los principales derechos de la niñez, pero en cada uno de estos capítulos se integra un breve marco teórico y contextual sobre el derecho referido, una reflexión acerca de las ideas, actitudes y experiencias de los educadores con cada uno de los derechos planteados, así como una serie de actividades y sugerencias metodológicas. Se agrega un capítulo general de técnicas y actividades, así como la bibliografía consultada, la Convención sobre los Derechos del Niño, el Inventario de Instituciones de Bienestar Infantil, así como un listado de técnicas de plástica y de materiales de desechos.

2- Otro material educativo complementario a la guía comentada anteriormente ha sido la “Carpeta para Facilitar Actividades de Capacitación sobre los Derechos de la Niñez” elaborada con el apoyo de la oficina en Santo Domingo de la UNICEF en 1996. Ha sido utilizada en procesos de formación y capacitación con jóvenes y adultos en diferentes ambientes.

El objetivo de esta carpeta es ofrecer a los grupos nacionales las herramientas necesarias para la organización de actividades de capacitación con respecto al tema de los derechos de la niñez. Este material incluye apoyos específicos para la organización de actividades de capacitación, técnicas participativas de capacitación en el trabajo con grupos y contenidos básicos sobre la temática.

3- En esta misma línea temática, otra iniciativa importante ha sido el Proyecto “El País que Queremos, la Niñez tiene la Palabra” impulsado en 1997 por una red de organizaciones sociales, el Estado dominicano y la Iglesia Católica con el apoyo de UNICEF. Este proyecto consiste en una estrategia que “permite fomentar el desarrollo de potencialidades, valores, prácticas, democráticas al interior de la escuela, mediante la participación de niños, niñas y adolescentes” (Campos, 1998, Pág. 06).

El proceso de capacitación que promovió este proyecto benefició aproximadamente a 35.000 maestros y maestras así como a más de dos millones de niños, niñas y adolescentes, a través de talleres realizados en todas las provincias del país en cola-

boración con la Secretaría de Estado de Educación y con el sector privado. Además, el proyecto incluyó la formación y el entrenamiento de 57 niños/as para el programa de televisión “El País que Queremos”, así como la elaboración de materiales de capacitación con pautas generales, guía sobre los derechos para la utilización de los/as educadores/as en las aulas, entre otros materiales (Campos, 1998).

Este proceso ha sido evaluado como una experiencia de alto valor formativo, ya que uno de sus objetivos ha sido capacitar a niños/as, adolescentes, maestros/as líderes y animadores comunitarios sobre los derechos ciudadanos de la niñez para integrarlos en las actividades de promoción de sus derechos y responsabilidades. A pesar del importante impacto a escala nacional que tuvo este proyecto, su interesante propuesta educativa no ha podido ser continuada.

Las iniciativas reseñadas de ninguna manera abarcan la amplia gama de actividades y materiales desarrollados por los actores sociales interesados en la problemática de la infancia y la adolescencia en la República Dominicana, pero puede dar una pista del trabajo realizado que debe ser profundizada en investigaciones posteriores.

Cuarto Referente: *Las propuestas de Educación Democrática y de Educación Cívica*

En un panorama de crítica a la cultura política autoritaria y a las debilidades institucionales de la democracia dominicana surgen en la última década del siglo XX múltiples organizaciones, iniciativas y propuestas que se orientan al fortalecimiento de la democracia y del sistema político dominicano. Entre estos esfuerzos destacamos el Proyecto Para el Apoyo a Iniciativas Democráticas (PID).

Este proyecto fue una iniciativa conjunta de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra y la Agencia Internacional para el Desarrollo (USAID) de los Estados Unidos. En el marco del PID, se financiaron 206 proyectos y fueron invertidos aproximadamente unos doce millones de dólares entre los años 1992 y 2002. Del total de las temáticas desarrolladas, un noventa y tres por ciento se relacionó con la educación democrática (PID, 2002).

Según las memorias del proyecto “las temáticas de los procesos educativos impulsadas y apoyadas por el PID fueron diversas, todas centradas en lo que denominamos “educación democrática” que buscaba colaborar en el desarrollo de valores propios de la democracia. Sin embargo, a lo largo de los diez años de trabajo existieron temas recurrentes... a saber: municipalidad, educación cívica, reformas políticas y liderazgo” (PID, 2002, Pág. 01).

Entre las varias iniciativas que fueron apoyadas por el PID, destacaremos cuatro que se refieren directamente con la educación democrática:

- a) El Proyecto “Educación para la Democracia y la Participación Ciudadana”, desarrollado por la Fundación Falconbridge en 47 escuelas públicas en dos provincias del país, Monseñor Noel y La Vega. Se trabajaron actividades formativas con

- la comunidad educativa y especialmente con los estudiantes sobre principios y estrategias democráticas y participativas para la convivencia social y escolar.
- b) El Proyecto “Educación Cívica y Democracia en la Comunidad Educativa de Santiago”. El mismo fue implementado por la Asociación Leonardo Da Vinci en 15 centros educativos públicos y privados de la provincia de Santiago. Este proyecto abrió un espacio de reflexión, diálogo e integración en la comunidad educativa para posibilitar la transformación curricular con la inclusión de la educación cívica en el currículum oficial.
 - c) El Proyecto “Vivamos la Democracia” fue ejecutado por la Central de Servicios Pedagógicos en el municipio de Haina y en la provincia de San Cristóbal. En este proyecto se integraron 17 centros educativos y sus comunidades educativas en actividades formativas, de orientación, gestión y organización de los consejos de cursos utilizando el enfoque de la educación democrática planteados en las guías “Vivamos la Democracia I y II”, elaboradas por el proyecto.
 - d) El Proyecto de “Educación Democrática y Poder Local” fue desarrollado por el Centro Cultural Poveda en tres zonas del país: La Vega, Jimaní y Santo Domingo. Este proceso logró una mayor participación de la sociedad civil en la gestión de la escuela e implementar una metodología de formación ciudadana que fomentara la gestión participativa y democrática entre los grupos comunitarios y las escuelas.

Aunque el trabajo formal del Proyecto de Iniciativa Democrática concluyó en el 2002, uno de sus resultados ha sido el Consorcio de Educación Cívica que ha trabajado por diez años con dieciocho instituciones del área educativa promoviendo la responsabilidad ciudadana, los valores éticos y la democracia.

Hasta el 2007, el Consorcio de Educación Cívica había impulsado la ejecución de trece proyectos en 1.260 centros educativos públicos y privados involucrando en actividades formativas a 12, 614 docentes y equipos directivos así como una cantidad significativa de estudiantes y sus familias. La iniciativa ha invertido aproximadamente 1 millón de dólares en sus actividades y ha elaborado e impreso ocho libros de texto escolares en cooperación con la Secretaría de Estado de Educación, así como materiales de consulta como la Guía Pedagógica, el Proyecto Ciudadano, Constitución como Democracia y Ciudadanía, Formación Ciudadana para el Nivel Medio y Autoridad y Participación (Clave, 2007).

Es importante destacar que esta iniciativa forma parte de un movimiento internacional promovido por el Centro Cívico de Los Ángeles, en Estados Unidos, y que ha recibido apoyo institucional, técnico y financiero de instituciones públicas y privadas así como del sector empresarial nacional y de distintos organismos internacionales de cooperación.

Dado que la educación cívica es un objetivo curricular y una asignatura obligatoria en el sistema educativo preuniversitario dominicano, la labor del Consorcio de

Educación Cívica ha encontrado vías creativas para organizarse e impactar la política curricular nacional basándose en la experiencia, credibilidad e influencia de las personas e instituciones involucradas y en su capacidad de movilizar recursos técnicos y financieros en esta dirección. Estas características podrían explicar la sostenibilidad de esta iniciativa y los impactos importantes que ha tenido en la política educativa dominicana.

Es importante profundizar una reflexión orientada a comprender los puntos de convergencia como de divergencia entre la educación en derechos humanos y la educación cívica. Sostenemos que uno de los objetivos principales de la educación cívica es contribuir a la cohesión social y a la convivencia pacífica mientras que la educación en derechos humanos persigue fundamentalmente el fortalecimiento de la justicia social, lo cual implica tensiones y conflictos sociales.

Además de las iniciativas que hemos detallado anteriormente, para finalizar mencionaremos otras que guardan relación con los acuerdos internacionales que la República Dominicana ha firmado. Entre éstas destacan las 36 escuelas básicas asociadas a la UNESCO (UNESCO, 2006) así como dos cátedras universitarias fundadas por la UNESCO: una es la Cátedra de la Paz, Derechos Humanos y Democracia, cátedra establecida en 1998, en la Universidad Autónoma de Santo Domingo y la otra es la Cátedra UNESCO de Comunicación, Democracia y Buena Gobernanza, fundada en 2003 en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santo Domingo (UNESCO, 2006).

Otro esfuerzo a mencionar se relaciona con las actividades y materiales educativos producidos por la Red Regional de Organizaciones Civiles para las Migraciones que ha elaborado una guía para promotores educativos titulada “Derechos Humanos de las Personas Migrantes ante el Control Migratorio” adaptada y publicada en el 2006 para la República Dominicana, por la Mesa Nacional para las Migraciones (MNM-RD-RROCM, 2006).

Otros materiales elaborados en la República Dominicana para promover la educación de los derechos humanos han sido la Guía “Declárame y Me Abrirás Muchas Puertas: Pasos para Conseguir el Acta de Nacimiento” escrita por Altagracia Suriel con el apoyo de la Comisión Nacional por el Derecho al Nombre y la Nacionalidad, así como el Cuaderno Pintemos Nuestros Derechos publicado en el 2003 por Luisa Mateo DiCló para la Secretaría de Estado de Educación.

Las iniciativas educativas que se han reseñado en este artículo han sido desarrolladas por una diversidad de actores entre los que destacan principalmente la Iglesia Católica y las organizaciones privadas de desarrollo social, que han contado con el apoyo financiero de organismos internacionales de cooperación como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, la Agencia Internacional para el Desarrollo de los Estados Unidos (USAID), la UNESCO, entre otros organismos internacionales.

Los esfuerzos reseñados han podido articular sus procesos y materiales educati-

vos con algunas instituciones gubernamentales, entre las que destaca la Secretaría de Estado de Educación (SEE). Esto ha sido posible dado que la normativa educativa y la política curricular para el sistema educativo preuniversitario dominicano, diseñada a mediados de los noventa, han incluido la promoción de los principios democráticos y de la educación en derechos humanos.

Perspectivas de la educación en derechos humanos en la República Dominicana

El tema de la educación en derechos humanos ha sido desarrollado con mayor impulso desde la década de los setenta por la sociedad civil organizada en la República Dominicana y no es sino desde finales del siglo XX que se comenzó a incluir y promover en forma incipiente desde las políticas públicas nacionales en el marco de los procesos de democratización política y modernización del Estado.

El gobierno dominicano, con el apoyo de la UNESCO y otras instituciones, publicó en el 2003 un diagnóstico sobre la situación de la educación en derechos humanos dentro del marco del seguimiento a la Declaración de Viena adoptada en la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos de junio del año 1993.

Los ámbitos seleccionados para el levantamiento de la información fueron a) educación formal básica, media y superior, incluyendo la formación docente; b) el ámbito del poder judicial, la administración pública, las fuerzas armadas y la policía nacional; c) las organizaciones sociales, religiosas y los partidos políticos (DPD-UNESCO-FLACSO, 2003).

Las principales conclusiones y hallazgos de este diagnóstico apuntan a reconocer el progreso que han experimentado las normas legales e institucionales en materia de educación en derechos humanos en el sistema educativo dominicano. En este contexto se ha identificado la educación en derechos humanos con la educación en valores, la educación para la democracia y la educación para la paz.

Según este diagnóstico, el sistema educativo preuniversitario dominicano ha experimentado una inclusión significativa en sus propuestas curriculares, sus programas de estudios y textos escolares de contenidos relacionados con los derechos humanos como resultado del impulso realizado por diversos proyectos entre los cuales destaca la iniciativa “Por Una Nueva Ciudadanía”, realizado por la Secretaría de Estado de Educación y el Consorcio de Educación Cívica que ya hemos mencionado.

En la educación superior el diagnóstico señala que las ofertas de formación estructurada y sistematizada en derechos humanos son limitadas y que sólo la Cátedra Universidad Autónoma de Santo Domingo-UNESCO de Derechos Humanos constituye la única instancia dedicada a la educación en derechos humanos dirigida a la formación de los estudiantes de Derecho de esta universidad. Ese diagnóstico además agrega que los recursos didácticos dedicados a esta temática en el sistema educativo dominicano en general son escasos (DPD-UNESCO-PNUD, 2003).

A partir de ese diagnóstico se podría pensar que la educación en derechos huma-

nos en el contexto de las políticas públicas dominicanas ha emergido de forma más articulada dentro del sector educativo preuniversitario, ya que sus normativas generales y su política curricular integran los principios y los contenidos de la educación en derechos humanos.

Al mismo tiempo es evidente que a pesar de los esfuerzos realizados la educación en derechos humanos tiene un largo camino por recorrer en el país para su inclusión dentro de los programas permanentes de formación de los maestros y las maestras, así como en la cotidianidad de las prácticas pedagógicas del sistema educativo en todos sus niveles y modalidades.

Otro aspecto relevante es que en cuanto al sector justicia, las fuerzas armadas y las instituciones administrativas gubernamentales, el diagnóstico citado revela que la educación en derechos humanos es un proceso reciente, fruto en su mayoría de las iniciativas orientadas por los programas de modernización y fortalecimiento de las instituciones del Estado. Se señala que la articulación de las iniciativas y la información sobre el tema son limitadas, Éstas son aisladas y los materiales educativos son escasos (DPD-UNESCO-FLACSO, 2003).

Como resultado de lo anterior, la educación en derechos humanos en las instancias gubernamentales requiere de una mayor integración en los planes operativos de esas instituciones, así como de eficientes mecanismos de seguimiento, de forma que el país cuente con una amplia movilización socioeducativa intersectorial a favor de un sistema sociopolítico incluyente y de una cultura ciudadana democrática.

En ese sentido puede ser de utilidad la ejecución de planes nacionales de educación en derechos humanos tal como propone el Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Al respecto, esta instancia indica que “un plan aporta condiciones de eficacia que contribuyen a lograr mejores resultados y mayor impacto en todo el proceso de intervención educativa, al tiempo que evitan, o reducen considerablemente, riesgos tan comunes como la dispersión y duplicación de esfuerzos... las interrupciones bruscas o su otra versión: la lenta agonía de procesos en marcha debido a cambios de autoridades en la administración pública” (IIDH, 2005, Pág. 12).

Conclusiones

En las páginas anteriores hemos analizado cómo los esfuerzos de educación en derechos humanos desarrollados en la República Dominicana han sido inspirados tanto por los desafíos resultantes del excluyente sistema sociopolítico y los graves abusos a los derechos fundamentales vividos, como por las luchas del movimiento social internacional a favor de los principios democráticos relacionados con la justicia y la libertad.

Es evidente que las propuestas dominicanas sobre educación en derechos humanos desarrolladas por la sociedad civil han sido marcadas por la permanente tensión entre autonomía, dependencia y su articulación a la agenda de los organismos inter-

nacionales de cooperación. En este sentido los procesos desarrollados han mostrado interesantes estrategias educativas y positivos resultados, pero han tenido varias debilidades, entre éstas su corta duración en el tiempo y un impacto territorial y poblacional reducido.

El trabajo ha identificado que los referentes e ideas-fuerza que han fundamentado la educación en derechos humanos en la República Dominicana están relacionados principalmente con la teología de la liberación y la educación popular, la educación democrática, la educación cívica, la perspectiva feminista de los derechos humanos y la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Las iniciativas educativas analizadas en este trabajo han sido desarrolladas por una diversidad de actores, entre los que destacan principalmente la Iglesia Católica y las organizaciones privadas de desarrollo social, que han contado con el apoyo financiero de organismos internacionales de cooperación.

Estas iniciativas requerirán una mayor articulación con la política pública nacional para mejorar su sostenibilidad e impacto, así como una mejor difusión de las iniciativas desarrolladas con la finalidad de apoyar no sólo la democratización de las sociedades nacionales, sino la justicia y la libertad a nivel global.

Al inicio del siglo XXI, el perfil de la sociedad civil en general evidencia cambios importantes, en ese sentido los actores sociales nacionales interesados en la educación en derechos humanos están aprendiendo cuestiones importantes sobre cómo aprovechar las oportunidades de articulación política que han abierto las luchas de los movimientos alter-mundistas que están reivindicando la preservación de los recursos del planeta Tierra, la paz entre los pueblos, su oposición a la pobreza y las distintas desigualdades, entre otros temas.

A la luz de los retos sociopolíticos del contexto dominicano y de la experiencia de cinco décadas de luchas democráticas que hemos presentado en las páginas anteriores, es posible pensar que las iniciativas relacionadas con la educación en derechos humanos continuarán emergiendo y fortaleciéndose en la República Dominicana. Esto requerirá que los diversos actores nacionales e internacionales interesados en este enfoque promuevan con mayor liderazgo propuestas pertinentes para enfrentar los desafíos sociopolíticos y educativos pendientes.

Referencias

- Amnistía Internacional. (2007). *Informe Anual: República Dominicana*. Londres: Amnistía Internacional.
- Brea, R. Duarte, I. Tejada, R. y Báez, C. (1995). *Estado de Situación de la Democracia Dominicana (1978-1992)*. Santo Domingo: PUCMM-PID.
- Brea, R. Duarte, I. y Seligson, M. (2005). *La Democracia Vulnerable: Insatisfacción y Desconfianza (1994-2004)*. Santo Domingo: PUCMM-CESDEM-USAID.
- Báez, C. y Arregui, M. (1989). *Las mujeres en el movimiento social urbano dominicano: El caso de la ciudad de Santo Domingo*. Santo Domingo: Centro Dominicano de Estudios de la Educación. Mimeo.
- Curiel, O. (2005). *Identidades esencialistas o construcción de identidades políticas: El dilema de las feministas*. Págs. 79-98. En Candelario, G. (Compiladora). *Miradas Desencadenantes: Los Estudios de Género en la República Dominicana al Inicio del Tercer Milenio*. Santo Domingo: INTEC.
- Contreras, L. (2005). *El derecho a los derechos y los derechos en el derecho*. Págs. 69-77. En Candelario, G. (Compiladora). *Miradas Desencadenantes: Los Estudios de Género en la República Dominicana al Inicio del Tercer Milenio*. Santo Domingo: INTEC.
- Candelario, G. (2005). *El Eco de su voz allende a los mares: La primera etapa en el pensamiento feminista dominicano*. Págs. 43-49. En Candelario, G. (Compiladora). *Miradas Desencadenantes: Los Estudios de Género en la República Dominicana al Inicio del Tercer Milenio*. Santo Domingo: INTEC.
- Catrain, P. (1987). *Transición Democrática, Socialdemocracia y Clases Populares en la República Dominicana*. En *Ciencia y Sociedad*, 12 (2), junio. Santo Domingo.
- Campos, L. (1998). *Participación de los Niños (as) en la Construcción de la Democracia: Una Experiencia Nacional*. Santo Domingo: Mimeo.
- Departamento del Estado de los EEUU. (2006). *República Dominicana: Informe Anual sobre Derechos Humanos*. Washington, D.C.: The Bureau of Democracy, Human Rights, and Labor, US Department of State.
- Fiallo, A. (2000). *Identidades, Movimientos Sociales y Acción Política Educativa*. En *Para Una Nueva Ciudadanía en América Latina*, Págs. 167-196. Santo Domingo: Ed. Novaamérica, Yachay Tinkuy y Centro Poveda.
- González, R. (2005). *Modos de Intervención del Centro Cultural Poveda*. En *Educación Crítica: Retos y Aportes Para Que Otro Mundo Sea Posible*. Anuario Pedagógico

8. Págs. 195-202. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- González, S y Pepén, M. (1992). *Los Derechos de la Niñez: Guía Didáctica para Educadores y Educadoras*. Santo Domingo: UNICEF-Central de Servicios Pedagógicos-ONAPLAN.
- Gimeno, C. y Henríquez, A. (2002). *Evaluación de la Propuesta de Formación de Educadores/as en Derechos Humanos y Ciudadanía Crítica del Centro Cultural Poveda*. Santo Domingo: Mimeo.
- Ianni, V. (1989). *La Cultura Política de los Grupos Populares. En República Dominicana, años 80: Hipótesis e Interrogantes*. Santo Domingo: Mimeo.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2005). *IV Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*. San José, Costa Rica: IIDH.
- Mateo, L. (2004). *Mito y cultura en la era de Trujillo*. Segunda Edición. Santo Domingo: Editora Manatí.
- Mateo, L. (2003). *Pintemos Nuestros Derechos: Cuaderno para Colorear*. Santo Domingo: SEE.
- Mejía, MR (1995). *Educación y Escuela en el Fin de Siglo*. Bogotá: CINEP.
- Lozano, W. (2002). *Después de los Caudillos*. Santo Domingo: FLACSO-Ediciones Librería La Trinitaria.
- OIT. (2000). *Encuesta Nacional de Trabajo Infantil*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Oxfam. (2007). República Dominicana: la violencia contra la mujer es asunto público. Accedido el 21 de febrero, 2008, de http://www.oxfam.org/es/programs/development/camexca/violencia_republica_dominicana
- PNUD. (2005). *Informe Nacional de Desarrollo Humano, República Dominicana*. Santo Domingo: Editora Corripio.
- Pierre-Charles, G. (1987). *Los Movimientos Sociales en el Caribe*. Santo Domingo: Editora Universitaria UASD.
- Pérez, C y Artilés, L. (1992). *Movimientos Sociales Dominicanos: Identidad y Dilemas*. Santo Domingo: INTEC.
- PID-PUCMM-USAID. (2002). *Memorias de un Camino: 1992-2002*. Santo Domingo: PID-PUCMM-USAID.
- Sánchez, D. (2005). *Domestic Capital, Civil Servants and The State: Costa Rica and The Dominican Republic under Globalization*. En J. Latin American Studies 37. Págs. 693-726. Cambridge: University Press.
- Suriel, A. (s/f). *Declárame y Me Abrirás Muchas Puertas: Pasos para Conseguir el Acta de Nacimiento*. Santo Domingo: Comisión Nacional por el Derecho al Nom-

bre y la Nacionalidad.

UNESCO (2003). *Hacia Un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos: Diagnóstico*. Santo Domingo: UNESCO-FLACSO.

UNICEF (2005). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Santo Domingo.

UNICEF (1996). *Carpeta para Facilitar Actividades de Capacitación sobre los Derechos de la Niñez*. Santo Domingo.

Villamán, M. (1987). *Organizaciones Populares y Construcción de la Democracia*. En *Estudios Sociales*, 20 (69).

SERPAJ-Uruguay Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos¹

Por Mariana Albistur, Gabriela Juanicó y Graciela Romero

El legado de Perico Pérez Aguirre y de un montón de “audaces” que quiere educar en Derechos Humanos

En julio de 1985, justo luego de la apertura democrática, se terminó de imprimir en Montevideo el libro *Derechos Humanos, pautas para educación liberadora*, de Luis Pérez Aguirre y Juan José Mosca². En la contratapa, los autores afirmaban que los Derechos Humanos nunca habían sido tan desconocidos y vulnerados como en esos tiempos de dictaduras, pero también indicaban un camino a transitar cuando escribían que “la lucha por restablecerlos firmemente en la conciencia de los individuos y de los pueblos pasa obligatoriamente por el proceso educativo”.

Efectivamente, educar para la paz y los Derechos Humanos ha sido y sigue siendo para SERPAJ la herramienta más importante para trabajar por los cambios, para lograr la formación de una corriente social sensible y crítica ante las situaciones de violencia e injusticia, partiendo de la base de que construir Cultura de Paz y Noviolencia implica trabajar a varios niveles: desde la conciencia individual, las actitudes y las relaciones personales hasta las estructuras sociales y políticas en las que vivimos.

El contenido que SERPAJ transmite acerca de los Derechos Humanos también plantea que éstos son en muy buena medida el resultado de la lucha de los pueblos en la defensa y conquista de sus derechos fundamentales, por la justicia y contra la opresión, la desigualdad, la discriminación y la explotación. Por ello es que trabajar desde la Noviolencia Activa significa compromiso con los “otros”, con el “no persona”³ y resistencia no violenta, que no se sustenta ni en la indiferencia ni en la comodidad de no ver lo que sucede a nuestro alrededor, sino que es un método activo que supone una firme determinación y convicciones claras.

¹ Este artículo se elaboró en junio de 2008. La sistematización de la experiencia del Programa, fue realizada por Mariana Albistur, Gabriela Juanicó y Graciela Romero con los aportes de algunos de los integrantes de las diferentes épocas del equipo que, a través de entrevistas y comentarios, participaron de esta recopilación histórica. También contó con aportes y correcciones de la actual Coordinación Nacional del SERPAJ.

² Sacerdotes Jesuitas cofundadores de SERPAJ Uruguay. Juan José Mosca estuvo vinculado a SERPAJ hasta 1990 y Luis Pérez Aguirre hasta 2001, año en que lamentablemente falleció víctima de un accidente de tránsito. En este artículo se nombra a Yolo por Juan J. Mosca y a Perico por Luis Pérez Aguirre.

³ Término empleado por Luis Pérez Aguirre para referirse a las personas despojadas de sus derechos.

La educación debe ser considerada entonces como un derecho fundamental que nos humaniza y nos permite ser partícipes y constructores de nuestra cultura. Por lo tanto la paz, la justicia y la vigencia de los derechos de todos y todas sólo serán una realidad en tanto se sustituyan los valores imperantes en nuestras culturas a través de una insistente y perseverante labor de educación en pro del respeto de los Derechos Humanos de todos los seres humanos.

SERPAJ desde siempre buscó incidir en los cambios necesarios de nuestra sociedad, donde impera la violencia, el autoritarismo, la competencia, el lucro, la desigualdad, la dominación, la corrupción, la impunidad, etc., para construir otras sociedades más respetuosas e inclusivas, donde otros valores coloquen al ser humano y su dignidad como centro del sistema, y para ello es imprescindible educarnos y educar en Derechos Humanos.

En este recorrido histórico debemos tener muy presente el legado de *Perico* Pérez Aguirre, que ha sido clave y ha marcado el camino de esta tarea caracterizada por la entrega y el compromiso. Con su “pensamiento, tal como con su propia vida nos enseñó...”, que esta tarea debe hacerse, “... desde una sensibilidad despierta, con los ojos y oídos abiertos a la vida, con la mente lúcida y el corazón disponible”⁴. Precisamente él es quien reconoce que estamos ante una tarea sumamente compleja y difícil, que no es patrimonio exclusivo de especialistas y que excede lo racional y lo teórico, cuando escribe en *Carta para un grupo de audaces que quiere educar en Derechos Humanos*⁵, que “Educar para los Derechos Humanos nunca podrá quedar encerrado en el chaleco de fuerza del orden intelectual. Pertenece eminentemente al reino de la pasión (...) supone trascender la mera transmisión verbal y pasar al hacer”, hasta alcanzar un proceso que nos permita adquirir “(...) una nueva identidad. (...) Por eso sólo se logra desde un fenomenal acto de amor”.

Contexto histórico y social del comienzo de este enorme desafío

Escribía Adolfo Pérez Esquivel⁶ en el prefacio al mismo libro, que ese “...trabajo pedagógico sobre Derechos Humanos...” surgía, “... como una respuesta a esa negación de la humanidad que han significado estos años de dictadura, de represión y de oscurantismo. Es un intento por recuperar al hombre en su solidaridad y convivencia constructiva”.

Efectivamente Uruguay, al igual que los demás países de la región, padeció desde 1973 hasta 1985 una terrible dictadura cívico- militar, que ejerció un gobierno de facto inspirado en la Doctrina de la Seguridad Nacional, alentada y respaldada por

⁴ EMaría del Huerto Nari, Educación en derechos humanos. El invaluable pensamiento y aporte de perico. Revista Educación y Derechos Humanos. Cuadernos para docentes. Año 12 N° 42, Serpaj, julio 2001.

⁵ Publicada en Revista Educación y Derechos Humanos. Cuadernos para docentes. Año V N°12, Serpaj, marzo 1991.

⁶ Fundador de SERPAJ-Argentina y de SERPAJ América Latina. Premio Nóbel de la Paz en 1980.

EE.UU., en el marco de un plan regional de exterminio que hoy conocemos como *Plan Cóndor*.

Así, los militares toman el poder por la fuerza y dictan actos institucionales y decretos para ejercer el control absoluto sobre todas las instituciones del Estado y la población civil. Arrestan y persiguen a todos quienes consideran opositores políticos o subversivos y dominan al resto de la población a través del terror, la inseguridad y el hostigamiento, logrando el sometimiento de todo el cuerpo social.

El denominador común de estas dictaduras del Cono Sur fue la violación sistemática de los Derechos Humanos, el desconocimiento de la dignidad humana a través de la tortura, la prisión prolongada, la desaparición forzada y el asesinato de cientos de personas.

El legado del terrorismo de Estado a nuestras democracias fue devastador, al punto de que hasta hoy día persisten sus consecuencias negativas y Uruguay no ha sido la excepción. En nuestro país sigue siendo la impunidad, a pesar de los esfuerzos del actual gobierno ⁷, uno de los grandes problemas a resolver. Un gran escollo jurídico impide alcanzar la verdad y la justicia para cientos de desaparecidos y víctimas de asesinatos y torturas. En Uruguay, el Parlamento Nacional aprobó en 1986 -bajo fuertes presiones y amenazas- la tristemente célebre Ley de la Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado (Nº 15.848). ⁸

Inmediatamente la sociedad civil organizada, los sindicatos, algunos partidos políticos, organizaciones de familiares y de Derechos Humanos iniciamos la recolección de firmas para derogar esta ley a través de un plebiscito. La célebre “Campaña por el voto verde” definitivamente marcó a fuego la historia de la resistencia a la impunidad en el Uruguay posdictadura.

Gracias al esfuerzo y el compromiso de miles y miles de militantes sociales y políticos unidos por la misma causa, se alcanzan las firmas necesarias para realizar un plebiscito. Pero en el año 1989, tras una fuerte campaña de desinformación y amedrentamiento impulsada por los sectores políticos comprometidos con la impunidad, la ley es reafirmada en las urnas por escaso margen. La ley de impunidad -como es

⁷ Si bien el gobierno del Dr. Tabaré Vázquez, quien asumió en marzo de 2005, ha dado pasos importantes en relación a la búsqueda de los restos de las personas detenidas- desaparecidas y se ha procurado investigar lo sucedido, en los hechos se han producido escasos avances. Sólo se han encontrado los restos pertenecientes a dos militantes políticos asesinados durante la dictadura y por su parte han sido procesados por la justicia una decena de militares y policías involucrados en las violaciones de derechos humanos, los que aún se niegan a aportar datos en relación a los enterramientos clandestinos de las personas desaparecidas. A su vez, la Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado no ha sido removida de nuestro sistema jurídico. Actualmente existe una campaña para realizar un referéndum para su anulación, conformada por organizaciones sociales, de derechos humanos, representantes de partidos políticos y la Central Única de Trabajadores.

⁸ La Ley de la Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado (Nº 15.848), aprobada en 1986 bajo fuertes presiones y amenazas que apelaban a “dar vuelta la página”, “no tener los ojos en la nunca” o al “perdón y olvido para alcanzar la paz”, es un gran escollo jurídico que impide alcanzar la verdad y la justicia para cientos de desaparecidos y víctimas de asesinatos y torturas.

denominada por la opinión pública en base al contexto político y jurídico que ha impuesto- impide hasta hoy día dar paso a verdaderos procesos de verdad y justicia.

Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos Educación Formal - Período 1985-1995

Como en los demás países de la región, nuestra joven democracia resurgió en medio de presiones políticas y profundas secuelas sociales. En ese contexto histórico y social SERPAJ- Uruguay decide conformar un equipo que trabajara la Educación para la Paz y los Derechos Humanos.

Indudablemente era un enorme desafío para una organización de Derechos Humanos trabajar en un contexto de esas características. Una sociedad que quedó dividida y enfrentada con profundas heridas y secuelas, con un movimiento social que apostó toda la esperanza a una gran campaña por la dignidad, a una gran cruzada por la justicia, que se llamó “Campaña por el voto verde” y que finalmente fracasó en las urnas, sumiendo a todos y todas en un gran desánimo político y social.

Si bien SERPAJ – Uruguay había sido fundado a instancias de un grupo de compañeros y compañeras en 1981 y su principal objetivo se centraba en la defensa de las libertades y los derechos civiles y políticos de la sociedad toda –con énfasis en la vida y los derechos fundamentales de quienes eran perseguidos, encarcelados, asesinados o desaparecidos a causa del accionar de la dictadura cívico-militar-, hacia el año 1986 se entendió necesario también materializar ese accionar social y político otorgándole a la educación el lugar de herramienta privilegiada para trabajar en la defensa y la promoción del marco integral de los Derechos Humanos, a la vez que se reflexionaba en torno a ella como un derecho humano clave.

El trabajo de crear conciencia desde el paradigma de los Derechos Humanos, los entendía en tanto base de la reconstrucción social y política que se instalaba en el país, así como punto de referencia desde donde valorar las metas a alcanzar en el proceso de transición democrática que se iniciaba.

El cometido era trascender la concepción de los Derechos Humanos como exclusivamente vinculados a las libertades políticas y a las violaciones que sobre ellas ejercieron las dictaduras. Se quiso abrir paso a una concepción amplia e integral de los Derechos Humanos como conjunto de principios que hacen a la dignidad misma del ser humano y en torno a los cuales la humanidad en su conjunto ha hecho acuerdo por sobre las diferencias ideológicas, filosóficas y religiosas. De esta manera la educación para la paz y los Derechos Humanos pasó a ser una de las prioridades institucionales, pero en esa primera etapa “costó mucho el espacio dentro y fuera”, ya que a la propuesta “había que cruzarla con los debates que se estaban dando en la sociedad en ese momento”⁹, y que respondían a la transición y la salida posdictadura.

⁹ Mónica Maronna, mayo 2008.

Además del desafío, la gran preocupación de los integrantes ¹⁰ de ese nuevo equipo en sus orígenes fue justamente, “pensar desde qué lugar se podía trabajar una noción de Derechos Humanos que no quedara solamente vinculada a las violaciones de la dictadura, sino abordar una visión más amplia”. Por ello se comenzó a trabajar “desde la noción misma de Derechos Humanos y a partir de ahí elaborar los primeros materiales por un lado y, por otro lado, tratar de que esa labor educativa no quedara sólo reducida a lo informal, o sea a la educación popular, sino que abarcara lo formal y pudieran insertarse los Derechos Humanos en el aula” ¹¹.

En ese sentido “...teniendo como característica destacable el alcance del sistema educativo nacional sobre la población, se valoró como una estrategia fuerte la educación formal en y para los Derechos Humanos. Es decir, pensar y diseñar una propuesta educativa para educación primaria y media en Uruguay implicaba una forma segura de llegar a una gran cantidad de personas, quienes a su vez cumplen la función de reproducir lo aprendido en sus familias. Se trabajó desde diversos marcos ético-filosóficos de Derechos Humanos y desde allí se hizo la trasposición a nuestra propuesta. Fue una época de gran producción creativa contrastada y evaluada primero por el propio equipo, por otros compañeros de la institución y luego por los docentes amigos y conocidos que acompañaban desde afuera el trabajo. (...) A SERPAJ-Uy llegaron materiales de Chile (Vicaría de la Solidaridad, por ejemplo), había algunas reflexiones y experiencias de México y algo de Perú, aunque eran fundamentalmente en educación popular. De lo que recuerdo, sólo Chile tenía experiencia conocida en Uruguay sobre propuestas escolares” ¹².

Primero se comenzó a trabajar tratando de “...crear un lenguaje común, sobre todo respecto a la noción y alcance de los Derechos Humanos. Eso fue muy enriquecedor para el equipo y para los asistentes a los talleres porque se partía de una visión excesivamente politizada y restrictiva de los Derechos Humanos y se buscaba -y se lograba sin resistencias- ampliar la noción de los Derechos Humanos tanto en cuanto a sus categorías (las tres generaciones) como a su historia y su construcción cultural. Luego pasábamos a observar las implicancias educativas asociadas a la formación en Derechos Humanos y de allí se realizaba una lista cerrada de temáticas que podríamos sintetizar en los siguientes aspectos: contenidos y enfoque de los mismos, metodologías, evaluaciones, manejo de la disciplina y la autoridad, relaciones humanas (con estudiantes, docentes, familias y demás actores educativos) y el centro educativo. Más tarde comenzamos a realizar talleres especializados en temáticas (...) a pedido de los docentes; también charlas y talleres con docentes dentro de los centros educativos públicos. En los comienzos la modalidad que nosotros propusimos era de seminarios

¹⁰ Francisco Bustamante, Mónica Maronna, Fernando Sorondo, Pedro Ravela, Luisa González, Martha Delgado y Alicia Albornoz.

¹¹ Entrevista realizada a Mónica Maronna, mayo 2008.

¹² Entrevista realizada a Luisa González, mayo 2008.

de dos días corridos -en locales de la Iglesia Católica donde la gente se quedaba a dormir-. Con los años, la demanda pasó a titularse *Los valores en la educación* pero esto no varió nuestra propuesta, porque cada categoría de Derechos Humanos con la que se trabajaba estaba asociada a uno o más valores, (...) que son la dimensión filosófica-ética que inspira a los Derechos Humanos y éstos son la manifestación jurídica de los valores ¹³.

Otra preocupación fue cómo insertar esta propuesta dentro de la educación formal. Para ello se “generó un gran debate, se reflexionó mucho. Nos contactamos con la gente de Chile; con Abraham Magendzo también se intercambió mucho. La discusión giraba en torno a si debía ser una materia más o si había que insertar el tema dentro de las prácticas y dentro de cada una de las asignaturas. Nosotros creíamos que lo fundamental era desde las prácticas... Y ahí comenzó toda una etapa de reflexión acerca de lo que podía implicar la educación en Derechos Humanos y cómo darle cabida en las distintas asignaturas”. En este marco “... la Revista *Educación y Derechos Humanos* pretendía generar un espacio de reflexión entre los docentes e incorporar en el aula experiencias concretas de trabajo en Derechos Humanos...” ¹⁴

Por otra parte, SERPAJ era visto con desconfianza y siempre asociado a la resistencia y a la denuncia de las violaciones cometidas por el Estado, por parte de los gobernantes de la época. Por ende, también “a nivel de las autoridades de la educación la propuesta era vista con desconfianza, SERPAJ era visto, en ese contexto histórico, desde otro lado digamos... y eso generaba problemas; de todas maneras nosotros nos dedicamos a trabajar exclusivamente con los docentes, en talleres que se hacían en los liceos... También había un grupo de gente que venía a SERPAJ desde varios lugares del interior de nuestro país. En los talleres con docentes se trabajaba la perspectiva histórica de los Derechos Humanos, la metodología y la idea no era decir lo que había que hacer, sino generar instrumentos y elementos de reflexión para que los propios docentes abordaran el tema...” ¹⁵

Hay que destacar también que “...la obra que definió la orientación en materia de educación fue *Derechos Humanos. Pautas para una educación liberadora*, de Juan J. Mosca y Luis Pérez Aguirre...”, seguida luego “...por *Derechos Humanos en el aula* ¹⁶ que se publicó 10 años después. Con la obra de *Yolo y Perico* podría considerarse que se da inicio a una corriente educativa o por lo menos a una etapa, que se produce en un contexto surgido de las violaciones de los Derechos Humanos en la dictadura recién derrotada. En estos avances filosóficos y metodológicos se combinan la teología de la liberación, -con la que ambos autores estaban identificados-, los documentos

¹³ Luisa González, mayo 2008.

¹⁴ Mónica Maronna, mayo 2008.

¹⁵ Ídem.

¹⁶ Bustamante, Francisco y González, María Luisa SERPAJ, 1992.

de la ONU y la pedagogía de Paulo Freire. De los documentos de la ONU tienen especial importancia en ese momento y para esta área, la Declaración Universal y las Recomendaciones de la Conferencia de la ONU de noviembre de 1974 sobre Educación, Ciencia y Cultura. Es importante tener en cuenta que luego de la Segunda Guerra Mundial, sobre todo los países occidentales tomaron como referencia para la estabilidad mundial, la unidad de los tres conceptos de paz, democracia y Derechos Humanos. En cierta forma esto también está presente en nuestro país a la salida de la dictadura”¹⁷.

Sin lugar a dudas compañeros como *Yolo y Perico* dejaron su huella, pero este equipo de trabajo también se nutrió de otros aportes, sobre todo de “...una corriente fuerte que surgió en torno a Paulo Freire y que cumplió un poco el papel de base teórica fundante, algo así como un cimiento. Desde allí se observaron los huecos o contradicciones que todo sistema tiene y que habilita a usar para introducir alternativas. Se vio críticamente el manejo de poder por parte de las autoridades y los espacios de poder que los docentes y estudiantes tenemos. Se buscó adecuar esta teoría a la realidad de la educación formal uruguaya y a lo específico de los Derechos Humanos. Desde Chile aprendimos mucho con Abraham Magendzo, quien ya estaba dedicado a estudiar el tema tal como nosotros nos lo planteábamos. A medida que el equipo iba dando pasos seguros se avanzó en la perspectiva teórica inspiradora de nuevas reflexiones y propuestas prácticas. Los suplementos de la revista de educación empezaron a dedicarse a varios autores fundamentales en ese sentido. Asimismo, las versiones históricas y filosóficas de los Derechos Humanos fueron seleccionadas con criterio crítico cuestionando aquellas que se presentaban como más cómplices con el status quo”¹⁸.

El libro *Derechos Humanos, Pautas para una Educación Liberadora* -publicado en 1985- abrió camino. No estaba pensado para ninguna circunstancia en concreto, sino que cabía la posibilidad de aplicarlo en cualquier contexto. Por esa época Juan José Mosca le plantea a Fernando Sorondo la necesidad de armar un equipo al que luego se integra Pedro Ravela. A partir de ahí se integran otras personas, todos docentes de secundaria de diversas disciplinas y con una visión bastante práctica en el sentido de hacer talleres con otros docentes, y ahí sí, había maestros, profesores... Se comienza una etapa que combina la obligación de brindar la información y la obligación de elaborar materiales didácticos; esto se llamó *seminario-taller*¹⁹, buscando desde la experiencia, introducir la temática dentro del currículum habitual...”²⁰

¹⁷ Entrevista realizada a Raúl Martínez, mayo 2008.

¹⁸ Luisa González, mayo 2008.

¹⁹ El seminario-taller se constituyó también con un grupo estable que no integraba SERPAJ; atravesó varias etapas y duró varios años.

²⁰ Entrevista realizada a Francisco Bustamante, mayo 2008.

Se llegó así a conformar un equipo de trabajo interdisciplinario lo cual constituye un logro muy importante. Los docentes que lo integraban pertenecían a todas las materias: matemáticas, dibujo, literatura, historia, ciencias, biología, etc, aunque en su mayoría siempre asociados a la educación pública. Además, paralelamente existía en SERPAJ un equipo que trabajaba también en el ámbito de la educación popular.

En este período en lo que se denominó educación formal se trabajó con seminarios, cursos y talleres de sensibilización y capacitación dirigidos a docentes y maestros.

La revista *Educación y Derechos Humanos. Cuadernos para Docentes* fue un instrumento muy importante de vinculación con los educadores. Generó un impacto enorme; nucleaba a mucha gente y era esperada con entusiasmo. Esto nos muestra cómo, además del trabajo concreto que se desarrollaba a través de talleres y seminarios, el equipo tenía otra gran responsabilidad: este constante desafío teórico-reflexivo en torno a los Derechos Humanos vistos en forma integral, trascendiendo las consecuencias de las violaciones de los derechos civiles y políticos de la dictadura. Este punto fue el centro del desafío, incluso a la interna de la organización, ya que el equipo salía en ese momento histórico "...con otro planteo que hablaba de Derechos Humanos desde una perspectiva amplia, precisamente porque el objetivo era introducirse en el currículum educativo, y ello nos llevaba a plantear otros temas tales como la guerra y la paz, el desarrollo, la salud, la propia educación, etc. Ésta fue nuestra principal tarea"²¹.

Pero además "...la otra línea tenía que ver con las propias prácticas, ya que el docente también es un referente en relación a los valores y en esto más que el cuestionamiento a las prácticas - ya que no era cuestión de juzgar ni establecer quién tenía la verdad-, se trataba de ver los valores, ya que no es admisible, por ejemplo, que un docente hable de paz y le grite todo el tiempo a sus alumnos... la cuestión era entonces trascender la coyuntura, ir un paso más adelante... Para sostener todo esto estudiábamos mucho, nos nutríamos de nuestras formaciones específicas (...) y desde ahí cada uno aportaba; leíamos mucho de lo que se debatía en ese momento en el contexto latinoamericano...pero nuestra gran sorpresa fue ver que se tomaba nuestra revista como referencia (...) A su vez, Perico siempre estuvo aportando su propia elaboración o acercando material para la reflexión..."²²

El libro *Derechos Humanos en el Aula* (1992), incorporado a la bibliografía de consulta para la currícula oficial del Consejo de Educación Secundaria, fue el resultado de la sistematización de esta gran experiencia y la prueba de que el desafío se había hecho realidad.

De todas maneras es bueno aclarar que este material se recomendó oficialmente "...como bibliografía especial para Educación Social y Cívica (...) y fue un paso

²¹ Francisco Bustamante, mayo 2008.

²² Mónica Maronna, mayo 2008.

importante, pero sin embargo nosotros habíamos imaginado la posibilidad de que otras inspecciones de asignaturas también lo recomendaran; concretamente las asignaturas desde las que se elaboraron propuestas: Idioma Español, Geografía, Historia, Literatura (...). De todas maneras recuerdo que no era nuestra primera y más fuerte intencionalidad lograr que el proyecto entrara a la educación desde lo oficial; nos interesaba mucho más el compromiso y la sensibilidad docente y ahí se apuntó en primer lugar. Creo que tampoco quisimos gastar muchas energías dando la lucha en un nivel donde creíamos que no nos iban a escuchar y preferimos hacer visible y evidente una corriente de interés y trabajo por los Derechos Humanos desde el nivel de los docentes para luego, con esa base, llegar a las autoridades. A nivel de docentes, obviamente se acercaron los que estaban interesados y sensibilizados con el tema y allí hubo gran aceptación, sorpresa, alegría, compromiso, creatividad para enriquecer y apropiarse de la propuesta, así como para difundirla. El número de interesados crecía rápidamente en todo el país y nos llegaban demandas de talleres y de materiales. La revista de educación llegó a tener una tirada de 1.000 ejemplares y varios números se agotaron -las suscripciones alcanzaron el entorno de 800 docentes en Uruguay-, teniendo en cuenta la población uruguaya, la cantidad de materiales diversos que aparecieron postdictadura, la oferta impresionante que se abrió sobre educación en cuanto a talleres, enfoques, teorías, todo ofrecido al mismo público: los docentes. Se envió la revista a prácticamente toda América Latina y algunos países europeos. Pero cuando las actividades se comenzaron a realizar a nivel de centros educativos, convocadas por las direcciones escolares o liceales, allí sí comenzamos a ver personas discrepantes, con resistencia y rechazo por la propuesta y por la temática”²³.

Otro material muy importante en la historia de este período está dado por los libros correspondientes a tres módulos para un curso a distancia: *Aportes para la participación democrática*, Módulos 1 y 2 y *Los Derechos Humanos: un horizonte ético*, Módulo 3, publicados en 1994, 1996 y 1997, respectivamente.

El primer módulo de este curso, con fines exclusivamente de formación docente, recoge el concepto y la evolución histórica de los Derechos Humanos. El mismo se nutre de la elaboración teórica de diversos autores nacionales y extranjeros como Mihailo Markovic, Jeanne Hersch, Antonio Díaz Sobral, Julio Barreiro, Alfredo Errandonea y también Juan José Mosca y Luis Pérez Aguirre, ya que se incluyen 25 preguntas sobre los Derechos Humanos del libro *Derechos Humanos, Pautas para una Educación Liberadora*.

El segundo módulo aborda *La Educación y Metodología en Derechos Humanos*. En el mismo presentan sus propuestas autores como Romeo Pérez, Gonzalo Elizondo Bredy, Alfonso Torres Carrillo, Jorge Osorio, Ernesto Ottone, Abraham Magendzo,

²³ Luisa González, mayo 2008.

Martín Miranda, Leticia Olgún, Jorge Ferrando y el propio equipo de educación de SERPAJ. También se incluyen materiales que refieren a criterios metodológicos a tener en cuenta al momento de trabajar una educación en Derechos Humanos.

Por su parte el módulo 3, que consta de dos tomos y un video, Los Derechos Humanos: un horizonte ético es también elaborada con el objetivo de formar a la distancia a todas aquellas personas interesadas en trabajar en y desde los Derechos Humanos. Los artículos fueron especialmente encargados a sus autores, por lo tanto para la elaboración fueron considerados los contenidos, la modalidad del curso y los destinatarios. Escribieron entonces: Luis Pérez Aguirre, María Luisa González, María del Huerto Nari y Raúl Martínez, entre otros ²⁴.

Además, la gran producción teórica y práctica de este equipo ha quedado registrada en los contenidos de la revista *Educación y Derechos Humanos. Cuadernos para Docentes*. Resulta arduo mencionar todos los temas que se estudiaron y abordaron en ella en este artículo, pero si hacemos un breve recorrido por los sumarios de los primeros ejemplares publicados tendremos una idea más acabada de cuál era el desafío que estaba planteado. Por ejemplo, en la primera revista de mayo 1987 se planteaban temas tales como: “Implicancias de una educación en Derechos Humanos en la enseñanza media, La expansión colonial en el siglo XX”, entre otros. En la revista N° 2 de septiembre de 1987: “Enfoques metodológicos en la enseñanza y aprendizaje de los Derechos Humanos. Inclusión de la matemática de los Derechos Humanos en las áreas curriculares. Las bases orgánicas de la actividad psicológica y el problema de la desnutrición infantil”, entre otros. En la revista N° 3 de marzo de 1988 se planteaba la “Educación para la democracia y los Derechos Humanos y los Derechos Humanos a través de la historia (1)”, entre otros. En la N° 4 de julio 1988: “Fidelidad a la vida y educación para los Derechos Humanos. Derechos Humanos a través de la historia (2). Técnicas y juegos grupales”, entre otros ²⁵.

²⁴ Otros materiales elaborados y publicados en este período: Revista Educación y Derechos Humanos. Cuadernos para docentes (1987-2005). Libro Derechos Humanos en el Aula (1992) incorporado a la bibliografía de consulta para la currícula oficial de enseñanza secundaria. Libro ¿Ta que tenemos derechos? : Derechos del niño para los niños (1992). 1er. Encuentro Latinoamericano sobre experiencias y estrategias de formación docente en derechos humanos (1993). Triominó de la alimentación (1994), material didáctico distribuido en todas las escuelas del país. 1er. y 2º Concursos Nacionales de Propuestas Didácticas para la Educación en Derechos Humanos, auspiciados por el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (1994, 1995).

²⁵ Listado de revistas publicadas hasta el año 1995: año 1 N° 1 “Reflexiones y experiencias” - mayo 1987; año 1 N° 2 “Enfoques metodológicos en la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos” - septiembre 1987; año 2 N° 3 “Educación para la democracia” - marzo 1988; año 2 N° 4 “Fidelidad a la vida y educación para los derechos humanos” - julio 1988; año 2 N° 5 “40º aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos” - noviembre 1988; año 3 N° 6 “Un desafío a la creatividad” - marzo 1989; año 3 N° 7 “Los derechos de los pueblos” - julio 1989; año 3 N° 8 “Desafíos para una verdadera reforma educativa” - noviembre 1989; año 4 N° 9 “¿Qué dicen los profesores de la democracia? -marzo 1990; año 4 N° 10 “Medio ambiente: una necesidad urgente” -julio 1990-; año 4 N° 11 “Educar para superar la violencia” -noviembre 1990-; año 5 N° 12 “La profesión docente en crisis” -marzo 1991; año 5 N° 13 “Televisión y medios de comunicación... ¿otros educadores?” - julio 1991-; año 5 N° 14 “Educación para los más pobres: una prioridad que la sociedad uruguaya debe asumir” -noviembre 1991-; año 5 N° 15 “500 años después... navegamos rumbo al descubrimiento de nuestra propia dignidad” -marzo 1992-; año 6 N° 16 “Integración de los discapacitados. El difícil camino de ser persona” -julio 1992-; año 6 N° 17 “Hacia una cultura universitaria de los derechos humanos”

A su vez, hacia 1995 SERPAJ Uruguay a través de su equipo de educación se comprometió en la discusión y tomó posición en torno al gran debate que se instaló en nuestro país a causa de la reforma educativa que se ponía en marcha. Esta reforma se instaló verticalmente, sin consultas ni participación docente previa y con préstamos del BID. Comenzó como experiencia piloto en el año 1996. Fue una política educativa rechazada por los sindicatos de la enseñanza y técnicos reconocidos, que sostuvo el Poder Ejecutivo hasta el año 2005, cuando comenzaron las nuevas reformulaciones programáticas. La revista N° 26 del año 1995 recoge los aportes surgidos de una serie de jornadas de intercambio entre autoridades de la enseñanza, maestros, profesores de secundaria, organizaciones y demás actores clave de la educación.

En el editorial de esa revista el equipo de educación de SERPAJ escribía que era absolutamente necesaria “una apuesta educativa distinta (...) una educación en y para los Derechos Humanos que afecte la organización y funcionamiento del sistema educativo globalmente, desde el aula hasta sus máximas autoridades, desde lo pedagógico hasta lo administrativo y lo político. Esta premisa de cambio requiere, para que sea coherente con la filosofía que la inspira, información y participación de todos aquellos sujetos involucrados con la educación”.

Por su parte una de las integrantes del equipo, la Prof. María Luisa González presentaba una ponencia donde afirmaba que “Nuestro interés por el sistema educativo radica en su trascendente papel en la formación del ser humano. Hoy asistimos a una discusión que se polariza en dos posturas respecto a qué tipo de persona hay que formar: el ser productivo o el ser ciudadano (...) Cualquiera de ellas es parcial y no refleja una concepción integral del ser humano.(...) una alternativa a ambas sería considerar una educación que contemple al ser humano en su integralidad. Tomar en cuenta: lo intelectual, lo productivo, lo social, lo afectivo, lo corporal, lo ambiental y lo ético, en consonancia con los valores que sustentan los Derechos Humanos.”

Ha pasado mucho tiempo desde que estos compañeros y compañeras escribían acerca de esta reforma educativa en la revista N° 26 de 1995, pero el contenido que defendían al apostar a una educación distinta basada en los Derechos Humanos, en la formación del ser integral y en la participación real de todos los sujetos involucrados en la educación, se ha mantenido totalmente vigente hasta nuestro días.

Con el mismo espíritu el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de SERPAJ, participó en el debate educativo que se instaló nuevamente en el año 2006 en nuestro país, hacia una nueva Ley de Educación, que actualmente se

²⁵(continuación) -noviembre 1992-; año 6 N° 18 “Una educación liberadora de la discriminación de la mujer” -marzo 1993-; año 6 N° 19 “Experiencias y estrategias en formación docente” -julio 1993-; año 6 N° 20 “Una educación comprometida eficazmente” -noviembre 1993-; año 6 N° 21 “Aproximémonos a los jóvenes. La comunidad en la formación profesional. Dilemas y tensiones en educación” -marzo 1994-; año 7 N° 22 “Una sociedad abierta a la diversidad” -julio 1994-; año 7 N° 23 “Nuevos tiempos...la impostergable reforma educativa” - noviembre 1994-; año 7 N° 24 “¿Es posible salud sin educación?” -marzo 1995-; año 8 N° 25 “25 ediciones. Un camino recorrido” -julio 1995-; año 8 N° 26 “Debate sobre reforma educativa” -noviembre 1995-.

encuentra en estudio en el Parlamento Nacional con la finalidad de ser aprobada.

La producción teórica y práctica de este programa pionero en el país por sus desafíos y sus propuestas, señala con su experiencia un importante aporte en la incorporación específica de la educación en Derechos Humanos en Uruguay.

Educación Popular en SERPAJ-URUGUAY (1986-1997)

Una década que profundizó el carácter político de la propuesta educativa fortaleciendo las prácticas²⁶

A partir del año 1982 se constituyó en SERPAJ un equipo que se dedicó a la “realización de actividades educativas hacia la de-construcción ideológica de cuentos tradicionales para trabajar el miedo a “te va a comer el lobo” y transitar experiencias propias. En la residencia de los Conventuales se nucleaban a veces sindicalistas, a veces jóvenes de movimientos cristianos.

Los integrantes eran al comienzo Juan José Mosca, María del Huerto Nari, Carlos Pruce y Elbio Medina. A partir del año 1986 se integraron Martha Delgado, Fernando Sorondo, Pedro Ravela, Maricel Robaina, Ana Hirsz, Margarita Navarrete (que si bien no perteneció formalmente al equipo, participó desde el Programa de Interior), Eduardo Pirotto, Jorge Conde y Fernando Willat. Juan José Mosca cuenta que lo que se hacía no era educación formal ni educación popular. Era educación en Derechos Humanos que se desarrollaba claramente en ámbitos no formales. Algunos integrantes estuvieron en la gestación a través de Luis Pérez Aguirre. Martha comenta que “trabajaba con Mirtha Villa en el cantegril²⁷ de Aparicio Saravia (haciendo educación de adultos con un grupo de maestras y teresianas) y allí los jesuitas tenían su noviciado y hacían sus ‘prácticas sociales’. Eso nos vinculó a La Huella y a *Perico*, y después él nos invitó a ser parte del grupo fundador de SERPAJ, en 1981. Las motivaciones eran claras en aquella época, no por el lado de la educación, sino de los Derechos Humanos: la ausencia total de espacios donde defender y apoyar a las víctimas de la dictadura y a sus familiares, y la necesidad desesperada de hacer ‘algo’ por ellas, en una coyuntura política muy cerrada y opresiva. El espacio que abrió SERPAJ al nacer (como primera organización de Derecho Humanos en el país), le cambió la vida a mucha gente; a mí por completo, y para siempre. Recuerdo que desde el comienzo SERPAJ tuvo una concepción y un discurso muy claros sobre la integralidad de los Derechos Humanos. A pesar de que la represión nos mantuvo siempre muy atados

²⁶ Para reconstruir la historia de la propuesta del equipo de Educación Popular se recurrió a testimonios de los protagonistas y al archivo institucional. Se trabajó con la publicación ‘Paz y Justicia’ y con ‘Carta Serpaj’. La sistematización fue elaborada por Mariana Albistur y Martha Delgado.

²⁷ Cantegril es la expresión que refiere a un asentamiento irregular de familias que levantan viviendas precarias en territorios no edificados y que no cuentan con servicios públicos de saneamiento, electricidad, agua potable, etc. Denominado en Argentina como “villa miseria”, “población callampa” en Chile, “favela” en Brasil.

prioritariamente al trabajo en derechos civiles, nunca dejamos de decir y hacer cosas sobre las tres generaciones de los Derechos Humanos. Y sobre todo la apertura del área de educación estuvo muy vinculada a la transición democrática y todo lo que implicaba: empezar gradualmente a asomar la cabeza de las urgencias de la represión y sus secuelas, y empezar a apostar a la construcción de un país distinto, democrático, donde había que crear y desarrollar una cultura de Derechos Humanos con un sentido muy integral y ‘holístico’.” María del Huerto cuenta que su primera actividad fue con *Perico y Yolo* en un Taller de Educación en Derechos Humanos en el Hospital de Clínicas, luego en Policlínicas barriales, en ollas populares y en el Movimiento pro Vida Decorosa, (MOVIDE), organización por el derecho a la tierra y la vivienda, surgida en asentamientos precarios. “Lo académico y el compromiso social y religioso para mí estaban integrados en un quehacer concreto de promoción y defensa de los Derechos Humanos”.

Otras integraciones llegaron desde el exterior a través de un programa de inserción para el desexilio que en 1985 otorgaba becas para trabajar en educación en Derechos Humanos. Cuenta Margarita que tenía formación en Filosofía y que había trabajado en acciones comunitarias: “Yo venía muy influenciada por las vivencias provocadas por el regreso que había de amigos míos a sus países natales. En Costa Rica mis amigos eran fundamentalmente centroamericanos y con la revolución sandinista principalmente, varios se volvieron a sus países de origen. Además, era la búsqueda de parámetros comunes, un poco aquello de que Uruguay necesitaba un tiempo nuevo, de actualizar sus compromisos básicos, y Derechos Humanos era un piso común, ampliamente acordado. Luego, que en SERPAJ la educación era “educación en Derechos Humanos” estaba dado por sentado. La obra de *Perico y Yolo* había sido premiada en el año 1985. SERPAJ estaba convocando a talleres en Derechos Humanos en el local de Conventuales y surgía una convicción fuerte en los grupos acerca de la importancia en reafirmar valores básicos para el fortalecimiento de la frágil democracia en que se vivía”.

Sigue recordando Margarita: “La sociedad uruguaya tenía mucho miedo; salvo las personas “jugadas”, en el interior era muy difícil convocar para discutir sobre los problemas que se vivían, y Derechos Humanos era también una legitimación para poder hablar del problema del hospital, de la participación en reivindicaciones por la tierra, por la alimentación, por la salud, por la justicia. Efraín Olivera siempre fue un excelente organizador, buscando integración de personas que representasen diversidad, para que nadie pudiera sentirse excluido. Por otra parte, había compañeros con excelentes vínculos como el caso de Mario Costa por el Movimiento de Colonos y su conocimiento del Uruguay productivo. Pero todo ello precisaba también contenidos que aportaban/mos el resto de los compañeros de SERPAJ, pidiéndose colaboraciones inter-equipos”.

Se trabajaba con la declaración universal y los dos pactos internacionales, pero también se insistía en la tercera generación de derechos de los pueblos y en los de-

rechos culturales, a través de cuentos, juegos, experiencias cooperativas y de participación. En ese momento Juan José Mosca y Luis Pérez Aguirre estaban preocupados e insistían en una nueva concepción de cultura y Derechos Humanos, cuenta Elbio Medina.

El año 1986 fue clave para la formación del Programa de Educación Popular. Se integró a SERPAJ Ana Hirsz²⁸, que con su marido Mario Kaplún habían estado exiliados y trabajando en Venezuela en Educación Popular y contaban con materiales escritos y audiovisuales que habían creado y usado con éxito en varios lugares de América Latina, y que el equipo integró a sus actividades.

Entre los años 1986 y 1997 funcionó en SERPAJ el Programa de Educación Popular. Esta década señala momentos importantes en el desarrollo de las propuestas de educación popular. La vuelta al país de la democracia, con las elecciones de 1984, el proceso del desexilio, la campaña por el referéndum para derogar la Ley de Impunidad para los crímenes de la dictadura (entre 1987 y 1989), el retorno de la democracia formal y la educación sobre el sistema político uruguayo, a través del juego “Juguemos a las elecciones” y la cartilla “Se vienen las elecciones”, el primer gobierno del Frente Amplio en Montevideo en 1990, con su propuesta de descentralización... Para quienes han escrito sobre la historia de la educación popular, en esta década se expresan dos nacimientos o recomienzos de educación popular²⁹, significados en las oportunidades de trabajar en torno a ambos procesos: uno nacional, el de la campaña por el referéndum contra la Ley de Impunidad, y el otro, departamental, con el gobierno municipal de Montevideo: su propuesta de descentralización y participación ciudadana activa tenía muchos aspectos organizativos de la propuesta de la educación popular.

Otra característica de la década que impactó al equipo fue la vinculación e integración al CEAAL³⁰, hecho que facilitó encuentros con organizaciones de educación popular en Montevideo, a veces recibiendo educadores latinoamericanos y en otras

²⁸ Ana y Mario eran referentes para mucha gente, cuenta Fernando Willat. “Ana incorporaba muchas técnicas participativas, lúdicas y juegos que provocaran la reflexión a partir de involucrarse más integralmente. El gran aporte de Ana era la metodología a la que se sumaba el aporte de otros compañeros. La intención era, a través de estas metodologías en las que se involucraba de un modo más integral, posibilitar espacios donde la gente construyera colectivamente un conocimiento nuevo”. La propuesta de educación popular en derechos humanos, en parte por Ana y Kaplún, y por respetar la concepción misma de la Educación Popular, cuenta Martha, “no fue muy ‘ortodoxa’ en el enfoque del tema derechos humanos. Trabajábamos en un sentido muy amplio de acuerdo a la realidad, los intereses, necesidades y perfiles de los grupos destinatarios”.

Continúa Fernando: “No era decir qué son los derechos humanos, ni siquiera había una formación específica en derechos humanos. La trayectoria de Serpaj y saber que se había peleado contra la dictadura, saber que los derechos humanos son más que eso, que tiene que ver con la dignidad. No ese marco conceptual que explica en forma sistemática qué son los derechos humanos. Se trataba de un compromiso con la dignidad humana, de generar espacios en organizaciones de base, donde a través de un taller se proponían determinadas dinámicas, la gente empezaba a reflexionar colectivamente y producía conocimiento que supuestamente después iba a incorporar a sus prácticas”.

²⁹ Ubilla Pilar; Abriendo puertas en los procesos pedagógicos, políticos y organizativos, MFAL y EPPAL (1996) Ediciones, Montevideo.

³⁰ Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

ocasiones saliendo desde SERPAJ fuera de fronteras ³¹. Estas actividades profundizaban el carácter político de la propuesta educativa y fortalecían las prácticas.

Los referentes teóricos que enmarcaron la tarea provenían de la Educación Liberadora y Popular Latinoamericana con Paulo Freire, el Grupo ALFORJA, Carlos Núñez, Fernando Cardenal, Rosa María Torres, la Revista “La Piragua” de CEAAL, los materiales que producía el centro “El Canelo de Nos” de Chile, los nuevos paradigmas que se planteaban bastante desde Chile, Maturana, Capra, la corriente hinduista y los pensadores y educadores populares uruguayos Mario Kaplún, Gabriel Kaplún, Miguel Cabrera, Ricardo Cetrulo, Jorge Ferrando, José Luis Rebellato, Pilar Ubilla y Luis Ibarra; estos tres últimos, a través de la Revista “Notas sobre Cultura y Sociedad” del CIDC (Centro de Investigaciones y Desarrollo Cultural).

Maricel recuerda las actividades más destacadas: el año 1989 estuvo dedicado al apoyo en la Campaña por el Referéndum del 16 de abril de 1989 ³², a través de cuarenta talleres de capacitación en comunicación a brigadistas de las comisiones barriales y del interior del país junto a Emaus-Aportes y el CIDC. En los talleres se analizaban elementos para el diálogo, la relación y comunicación con las y los vecinos puerta a puerta, y el uso de los medios de comunicación alternativos. Cada grupo al finalizar el taller elaboraba una original propaganda a ejecutar en la zona de su respectiva comisión. Después del Referéndum, se continuó la reflexión y aprendizajes comunes en el espacio llamado “Interinstitucional de Educación Popular”, donde surgió la revista “Pasacalle”.

Otras temáticas marcaron actividades con el gremio del Hospital de Clínicas (universitario y de práctica) sobre la relación y comunicación trabajadores de la salud-pacientes; la sistematización de la experiencia del SURME, un grupo de jóvenes de la Ciudad Vieja afectado por las razzias policiales (en coordinación con el equipo de

³¹ Señalamos algunos. En el año 1983, cuenta Gabriel Kaplún (hijo de Ana Hirsz y Mario Kaplún), que INODEP (Punto francés) organizó un encuentro en el que participó gente que había trabajado con América Latina y que había sistematizado experiencias que podíamos llamar de educación popular. En el seminario participaron más de cien personas, se hizo en Conventuales, lo que era CIPFE, en ese momento. Todo esto terminó en una Coordinadora de Centros de Educación Popular, que se llamó la Interinstitucional que editó dos números de la Revista “Pasacalle”: “Espacio social urbano?” “Movimiento social urbano?” y “Violencia: de dónde viene la ola”. En 1988, CEAAL y el Equipo Interinstitucional integrado entre otras organizaciones por Serpaj, organizó en Montevideo un taller sobre “Metodologías de la Educación Popular” coordinado por Carlos Núñez, integrante del Instituto Mexicano de Comunicación y de la Red Centroamericana de Educación Popular “Alforja” para el intercambio de experiencias, prácticas, técnicas, juegos, audiovisuales, sociodramas, canciones y técnicas gráficas.

El equipo participó en la Asamblea Latinoamericana y Seminario acerca de los “Desafíos que la nueva coyuntura mundial y latinoamericana plantea a la Educación Popular”, de CEAAL en Chile en 1990. También ese año, a pedido de Serpaj Paraguay, el equipo realizó un seminario en Asunción para integrantes de distintas ONGs que trabajaban en Educación Popular.

³² Instancia de consulta popular que buscaba derogar la Ley de Caducidad o de Impunidad aprobada por el Parlamento Nacional en 1986. Este referéndum fue alcanzado a través de la recolección de firmas denominada “Campaña por el Voto Verde”, organizada y llevada a cabo por los familiares de Detenidos-Desaparecidos, organizaciones sociales, políticas, de derechos humanos, etc. Los votos obtenidos en ese referéndum no fueron suficientes para derogar la ley.

Derechos Civiles y Políticos, que se concretó en la elaboración de un audiovisual; la sistematización de la experiencia de ocupantes de tierras en un barrio montevideano.

Por otra parte, el equipo durante el año 1989 elaboró y difundió en espacios formativos, como se señaló más arriba, materiales referidos al proceso electoral uruguayo.

En 1991 preparó una versión popular de la Convención de los Derechos del Niño y editó el libro *¿Ta que tenemos derechos?*³³ en 1992, con el cual realizó talleres y juegos para docentes, incluyendo temáticas de jóvenes, para docentes y con educadores de teatro, en colegios, parroquias, sindicatos, clubes deportivos, en policlínicas, en centros comunales de diferentes barrios. Participó en una Campaña Nacional por los Derechos de Niños y Jóvenes junto a las organizaciones de apoyo a la Convención y a la CONADEHU³⁴ en el interior, y en Montevideo en coordinación con la Intendencia Municipal y con el proyecto “Nuestros Niños” de UNICEF³⁵.

Durante los siguientes años se realizaron talleres en guarderías, colegios, cooperativas, parroquias de barrios populares y distintas organizaciones barriales, en temáticas como “cultura de la paz”, juegos cooperativos, “violencia y límites en la educación de los niños” y acerca de “la familia como formadora en Derechos Humanos”, entre otros.

Con el equipo de Interior se realizaron talleres sobre “el derecho a la educación y el papel de los medios de comunicación social en el proceso educativo”, “el derecho a la salud”, en la frontera con Brasil, “derechos y realidad local, derechos de los pueblos” y se desarrollaron talleres de formación de militantes en Derechos Humanos con jóvenes y adultos hacia la práctica de la organización barrial.

El equipo funcionó hasta 1997. Algunos de los protagonistas³⁶ cuentan que se acordó disolver el equipo dado que en la práctica se fue dando un traslado de la educación popular como modo de plantarse frente al mundo hacia una metodología en la institución, buscando una mayor profundización en contenidos.

Según otras personas, también influyó la desmovilización popular, el desencanto con las ‘nuevas democracias’ y la crisis de los paradigmas de cambio estructural, que caracterizó a la década de los 90. En Uruguay, ese proceso estuvo también muy marcado por la experiencia de fracaso en el Referéndum de 1989, y el retiro de apoyos financieros de agencias internacionales para el trabajo en Derechos Humanos, organización y educación popular en el Cono Sur. En el equipo de SERPAJ, los integrantes optaron por otras actividades y hubo como un ‘desgranamiento’.

³³ Los autores son Jorge Conde, Ana Hirsz y Fernando Willat. Editado y publicado por Serpaj.

³⁴ En el año 1988 el equipo de Interior a raíz de contactos con grupos y personas que en el interior del país trabajaban por los derechos humanos promovió reuniones para la concreción de una Coordinadora Nacional de Derechos Humanos (CONADEHU) integradas por organizaciones de distintos puntos del país. En este ámbito se desarrollaron múltiples actividades que involucraron numerosa participación, compromiso y fructíferos resultados.

³⁵ Se realizaron materiales impresos de los artículos de la convención, afiches, tarjetas, autoadhesivos.

³⁶ Recuerdan Martha Delgado, Margarita Navarrete y Fernando Willat.

Desde el punto de vista institucional, está presente la sensación de que la educación popular fue perdiendo un poco de terreno y que se perjudicó ante la existencia de dos equipos muy diferenciados: Educación formal y Educación popular. En realidad, el equipo de Educación formal lo era por sus destinatarios, es decir, docentes del sistema de educación formal, y por el objetivo de ir introduciendo la reflexión y los valores de los Derechos Humanos en el sistema de educación formal. Sin embargo, las metodologías estaban muy implicadas por la educación popular. Paulatinamente el equipo de Educación formal concentró la realización de las demandas de educación de los Derechos Humanos.

1995- 2008. El Programa de Educación del SERPAJ ³⁷ y los desafíos de una educación en y para los Derechos Humanos de cara al siglo XXI...

Desde la apertura democrática muchos de los problemas y tensiones presentes antes y durante la dictadura, en la década del 90 y aún hoy, al tiempo que se estabilizaron en el marco de la garantía de las libertades, operaron como obstáculos. Las políticas de concertación que marcaron los sucesivos gobiernos democráticos, la impugnación de la Ley de Caducidad; las polémicas sobre la reforma del Estado, en el marco de la política neoliberal, son ejemplos de problemas y tensiones que aún hoy permanecen.

El proceso de globalización de los años 90, marcado por medidas de apertura económica, de libertad cambiaria, de debatida opinión a favor de un modelo más abierto, contrasta con la presencia de una importante desigualdad en la distribución del ingreso, que culmina en el presente con una sociedad aún más fragmentada.

La orientación de los Derechos Humanos y en especial lo referente a educación en Derechos Humanos, no permanece ajena a este contexto y sus tensiones. Ya desde el comienzo de la transición, la educación en Derechos Humanos se dirige a la consolidación del sistema democrático, con un enfoque institucional liberal. La Ley de Educación N° 15.739, de 1985, llamada Ley de Emergencia, incorpora los Derechos Humanos en el sistema educativo uruguayo. Pero éstos no hacían referencia a la violación de los Derechos Humanos durante la dictadura representada por el terrorismo de Estado. Los Derechos Humanos eran abordados más como valores generales de consenso.

Recién a partir del año 2000 es posible visualizar en el ámbito de la enseñanza y ante la opinión pública en general, la relación entre los valores, la experiencia de la dictadura, la recuperación de la memoria colectiva e histórica, y la reflexión de un presente marcado por las secuelas de la dictadura en la sociedad.

³⁷ En el año 1995, el Programa estaba integrado por Mario Costa, Luisa González, Raúl Martínez, María del Huerto Nari, Cecilia von Sanden. En el año 2000 trabajaban en el Programa Mariana Albistur, Ana Juanche, María del Huerto Nari y Raúl Martínez. En el año 2004 el Programa estaba integrado por Mariana Albistur, Ana Juanche, Gabriela Juanicó, Luisa González, Eugenia Iglesias, Raúl Martínez, Daniela López y Elena Olivera.

La crisis económica y social que el país vivió en el 2002 y sus efectos también presentó la necesidad de abordar aspectos de la realidad que redundaron en un debilitamiento de la institucionalidad democrática, tales como pobreza estructural, violencia, discriminación, intolerancia, inequidad, corrupción, impunidad, etcétera.

En estos diez años también hubo momentos de tensión y confrontación de ideas al interior del equipo, proceso necesario para el crecimiento y enriquecimiento de ideas y acciones de una educación en Derechos Humanos.

Trabajo y producción del equipo durante la última década

“Reconocemos la educación en dos dimensiones: en tanto derecho humano, económico, social y cultural, integral, indivisible, universal, exigible, justiciable y también como herramienta para construir cultura de y para la paz en un proceso liberador, crítico, participativo horizontal, creativo, incluyente, solidario, que construye objetores de conciencia (el derecho del ser humano a negarse a colaborar con cualquier forma de injusticia) que opten por la noviolencia activa y que genere cambios sociales”³⁸.

Durante estos diez años, diversas ideas guiaron al Programa de Educación del SERPAJ y se llevaron a los talleres, cursos, seminarios y a todas las instancias que forman parte del trabajo del equipo.

Ideas sobre la participación, en el sentido del compromiso docente desde un enfoque integral de los Derechos Humanos, desde una praxis que habilita la toma de decisión, autocrítica de señales contradictorias y actitudes autoritarias que muchas veces aparecen en el aula. Educar en y para los Derechos Humanos implica predicar con el ejemplo si queremos construir una sociedad más igualitaria, justa y tolerante. También se integró en el concepto de participación; su relación con el mejoramiento de la democracia así como en la construcción de ciudadanía. La democracia es un proceso que se construye cotidianamente y es perfectible cuando impregna la vida de todas las instituciones que componen la sociedad.

Por lo tanto, los Derechos Humanos constituyen el marco de referencia para cuestionar el orden democrático vigente³⁹.

En 1998 el equipo realizó a una investigación a partir de la observación de diversas experiencias de participación en liceos del interior del país. La misma estuvo a cargo del grupo de docentes que habían participado del curso a distancia sobre educación en Derechos Humanos, organizado por SERPAJ. Su objetivo fue mejorar

³⁸ Concepto elaborado por el Consejo Colegiado del SERPAJ América Latina. Porto Alegre, Brasil, 2005.

³⁹ Entendemos “la democracia como sistema para decidir de manera pacífica cómo organizar la convivencia humana. Pero el valor del método democrático no está en su organización funcional. La regla aritmética de la mitad más uno nunca podrá ser justa aunque sea muy útil. La justicia y la injusticia del sistema radican en otro lado, en el grado de participación de los ciudadanos en la vida política y en el modo como los gobernantes empleen el poder que les ha sido confiado, en la justicia o injusticia de las disposiciones políticas que adopten.” Pérez Aguirre, Luis. *Desnudo de seguridades*. Ed. Trilce, 1991, Uruguay, página 108.

las relaciones humanas dentro del centro educativo y generar en los mismos espacios de participación.

A partir del año 1999, el programa orientó diversos talleres para docentes, con el fin de incorporar la educación en Derechos Humanos y la educación en valores al currículum de formación de educadores de distintos niveles de la educación formal, así como las distintas formas de concebir la transversalidad y las implicancias que ello trae para el trabajo docente. Esto se llevó a cabo en el Curso-Taller “Los valores en la formación del ser integral”, realizado como Curso Anual entre los años 1996 y 1999, donde se revisó el papel de la educación en la sociedad, priorizando la educación en valores y la Declaración Universal de Derechos Humanos como referente ético.

Ese mismo año se inició una etapa especial para el programa. Hasta el año 2001 se interpeló acerca de qué hablamos, cuando proponemos una “educación en valores”. A partir de varios encuentros donde participan cuarenta docentes de todos los niveles de la enseñanza formal se analizaron diversas experiencias para, a partir de ellas, sistematizar metodologías para educar en Derechos Humanos ⁴⁰.

Durante los encuentros se reafirmó la idea de que es posible aprovechar los intersticios del currículum y del sistema para generar espacios y nuevos enfoques. El colectivo docente planteó la necesidad de incorporar y vivenciar nuevas actitudes frente a las prácticas perversas de una sociedad en crisis y con grandes conflictos sociales, económicos, culturales y políticos, no resueltos. Una sociedad en crisis es una sociedad que carece del respeto por los Derechos Humanos. Para acercarnos a una nueva actitud, y vivir en otro proyecto, se necesita de una educación en y para los Derechos Humanos, a través de un proceso educativo que priorice la formación de actitudes que contribuyan al cambio con el objetivo de lograr una sociedad justa y solidaria. Éstos son algunos principios que el colectivo docente propuso para educar en valores:

- Reflexionar acerca de nuestra práctica concreta, tener una coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos.
- Tener en cuenta las actitudes que tenemos frente a los otros: saber escuchar, generar confianza, empatía, respetar a nuestros alumnos, etcétera.
- Educar para una acción reflexionada: los docentes tenemos que ocuparnos de que los valores sean objeto de reflexión.
- Educar desde y para una realidad cambiante.
- Educar para la formación del ser integral.
- Educación en valores con un enfoque transversal e interdisciplinario.
- La necesaria coherencia entre aquello que se pretende alcanzar y los medios que se van a emplear para ello.

También se plantearon estrategias y técnicas metodológicas para alcanzar una educación en valores, por ejemplo, utilizar juegos y dinámicas cooperativas, participar

⁴⁰ Encuentro de Sistematización de Experiencias en Educación y Derechos Humanos. Organizado por SERPAJ, 27 y 28 de agosto de 1999.

en la organización y gestión de la institución, apelar a la reflexión grupal a través de dinámicas de clarificación de valores y procesamiento de los conflictos mediante la utilización de estrategias no violentas para su resolución.

El encuentro fue una oportunidad para iniciar un proceso de sistematización para conocer experiencias en distintos ámbitos de la educación y fortalecer nuestras prácticas.

El 2002 se inicia con una crisis económica, la más importante del país, según el entonces Presidente de la República, el Dr. Jorge Batlle. Los quiebres de los bancos Comercial y del Banco de Crédito, entre otras caídas económicas, pero también sociales y culturales, dejaron al descubierto muchas fracturas en la sociedad uruguaya.

Desde el ámbito de la educación no formal se retomó el debate sobre educación en valores y el programa se preguntó si ésta podía ser una herramienta para enfrentar a la crisis ya instalada en la sociedad.

Las autoridades de la enseñanza oficial realizaron un llamado a docentes que estuvieran interesados en integrar el Equipo Técnico de Formadores en Educación en Valores.

Desde SERPAJ se evaluó positivamente que finalmente la educación oficial introdujera el tema. Con el objetivo de conocer el alcance de la propuesta, el equipo se puso en contacto con las autoridades de la educación ⁴¹.

Como todo acto educativo es en esencia, un acto de educación en valores se hace necesario explicitarlo. Por ello el programa pensó que era necesario abrir un espacio para intercambiar, problematizar y debatir nuestras propuestas, enfoques, marcos de referencia con otros educadores, convocando a gremios de la enseñanza, asociaciones de profesores, organizaciones sociales con áreas pedagógicas, asambleas técnico-docentes, bajo la consigna: “¿Es necesario realizar un debate nacional sobre educación en valores?”.

Fueron cuatro meses de arduo trabajo, de reuniones para organizar el Encuentro “Educar- nos en Valores” ⁴².

En el encuentro participaron cuarenta y seis instituciones y organizaciones, a partir de su propuesta sobre qué es educar en valores ⁴³.

La revista Educación y Derechos Humanos- Cuadernos para Docentes de SERPAJ dedica al evento un número especial donde se recogen parte de las ponencias presentadas ⁴⁴.

⁴¹ Mantuvimos varias entrevistas con los presidentes de los tres desconcentrados y con el Consejo de Educación Técnico Profesional a través de su presidenta la ministra Fanny Arón y el consejero Daniel Corbo, miembro del Consejo Directivo Central. CODICEN. Se integraron y participaron en el Encuentro “Educar-nos en Valores”.

⁴² Declarado de Interés Ministerial por el Ministerio de Educación y Cultura, con el auspicio de UNICEF, CODICEN, UNESCO, Comisión Montevideo, Ciudad Educadora de la IMM y la Junta Departamental de Montevideo, el encuentro se realizó en agosto, los días 5 y 6 en la Sala Roja de la IMM, 12 y 14 en el Auditorio Dr. Carlos Vaz Ferreira de la Biblioteca Nacional.

Durante este proceso de intenso debate de ideas, también hubo a la interna del equipo momentos de contradicción y de valoraciones que no siempre fueron fácilmente compatibles, pero también necesarios por cierto para elaborar un proceso creativo, crítico y constructivo, conformado por todos los aprendizajes que el equipo había incorporado desde sus inicios. Incluso estuvo en juego la continuidad del programa.

Este proceso señaló una especie de crisis de identidad y empezó un tiempo de experimentación para algunos integrantes del equipo, a partir de una nueva línea de trabajo que tuvo su centro en la subjetividad y en el interjuego persona-estructura social, como punto de partida hacia la construcción de la subjetividad. A partir de la idea del ser humano como ser integral, se plantea que éste es parte de una compleja trama de diversas dimensiones, como la racional, la corporal, la afectiva, la espiritual y la social, todas ellas relacionadas y con la misma necesidad de ser desarrolladas para permitir nuestra realización plena como sujeto de derecho.

Desde este marco conceptual, parte del equipo comenzó a trabajar en “Subjetividad y Derechos Humanos”, realizando talleres y elaborando documentos para transformar el discurso racional y fragmentado sobre educación en Derechos Humanos, en un discurso integral y vivencial.

“Los Derechos Humanos no son objeto de conocimiento; no es posible su transmisión desde un modelo ostensivo- declarativo. Los Derechos Humanos son un saber que se construye, y como tal se enraizan en la subjetividad, la que se constituye en el vínculo con el otro, pero también son un legado de generaciones precedentes. La participación es la condición necesaria para esa construcción. El aprendizaje de los mismos sólo será posible si éstos son respetados en el vínculo. Se juegan en la posibilidad o no de circulación del poder”⁴⁵.

Durante el año 2004 y 2005, el programa, por un lado, realizó una serie de cursos sobre Derechos Humanos para distintos destinatarios: docentes, estudiantes, educadores, cooperativistas, militantes sociales, sobre temas diversos, como construcción de democracia y ciudadanía; resolución no violenta de los conflictos; violencia y un curso sobre discriminación destinado a personas portadoras de VIH sida.

⁴³ Panelistas representantes de: CODICEN, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Movimiento Tacurú, ATD de Educación Primaria, UNICEF, Erwy School, FENAPES Minas, Asociación de Profesores de Italiano, Prof. Mauricio Langón, Programa de Educación en Valores de la UCUDAL, Movimiento Scout del Uruguay, Comisión Montevideo Ciudad Educadora, Confraternidad Judeo-Cristiana, Lic. Silvia Fernández, AFUTU, ATD Educación Secundaria, UNESCO, SERPAJ, CEAAL, Iglesia Evangélica Alemana, INDIA, Colegio Pedagógico Terapéutico, Movimiento de Educadores por la Paz, Asociación Filosófica del Uruguay, Comité Central Israelita, Cotidiano Mujer, Junta Dental de Montevideo, Mundo Afro, Facultad de Psicología de la Universidad de la República, IDEJO, UAFRO, Sala Nacional de Literatura, PLEMUU, Sociedad Uruguaya de Logosofía, Amnistía Internacional, Sección Uruguay, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la UDELAR, Multiversidad Franciscana, Iglesia Evangélica Valdense, FENAPES Montevideo, Centro de Estudios y Difusión de las Culturas y Religiones Africanas y Amerindias, El Abrojo, Gurises Unidos, Cátedra UNESCO de Derechos Humanos, Prof. Miguel Cabrera, PIT- CNT, Fac. de Derecho de la UDELAR, ATD de Educación Técnico-Profesional, Asoc. de Profesores de Educación Física.

⁴⁴ Servicio Paz y Justicia Uruguay. Año XIV- Nº 44- diciembre 2002.

⁴⁵ Serpaj, Revista Educación y Derechos Humanos. Año XVI, Nº 46, septiembre 2004.

Por otro lado, dictó una serie de cursos para el ámbito académico en el Instituto de Profesores Artigas, bajo la consigna “Iniciativas Pedagógicas para una Educación en Derechos Humanos y Democracia”. Todas las instancias contaron con el auspicio de la Dirección de Derechos Humanos del Ministerio de Educación y Cultura, y Formación Docente. La propuesta respondió a la necesidad de crear espacios para debatir sobre las implicancias que tiene una educación en Derechos Humanos en los currículos explícitos y ocultos de formación docente. Los destinatarios fueron docentes de Asignaturas Generales y Específicas del Instituto Normal de Montevideo, Instituto de Profesores Artigas y del Instituto Nacional de Educación Técnica. Junto a éste se realizó otro Curso-Taller en el Instituto Magisterial de Montevideo, “Implicancias de una Educación para la Paz y los Derechos Humanos”. Tuvo como finalidad principal el trabajo con los futuros maestros en torno a la sensibilización en la educación para la paz y los Derechos Humanos. Fue la primera vez que el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de + pudo dictar cursos en ambas instituciones de formación nacional de docentes.

En el 2005, ante la necesidad de impulsar cambios profundos en la educación uruguaya, las autoridades del gobierno y la educación pública impulsaron un debate nacional sobre educación. Para promover y organizar el debate se crea la CODE, Comisión Organizadora del Debate Educativo. Su función fue promover el debate en todo el país, velar por la pluralidad y respeto de todas las opiniones y convocar a un gran congreso nacional de educación en el 2006, como instancia de elaboración de bases para una futura ley de educación.

El equipo de educación del SERPAJ participó desde el comienzo en asambleas zonales. Coorganizó con el Programa Radial Amargueando, una asamblea al aire durante una mañana, que fue preparada en una detallada convocatoria a los oyentes a partir de preguntas puntuales sobre su concepción de educación en Derechos Humanos ⁴⁶.

A partir de la sistematización de toda esa experiencia, elaboramos dos documentos, uno del Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos que presentó críticas ante el principio de laicidad ⁴⁷, titulado “La laicidad en debate” y propuso como principio la pluralidad de ideas en la enseñanza pública; el otro, creado por la Asamblea Radial, fundamentó la significación de los contenidos de una educación transversal de los Derechos Humanos en el sistema educativo. Ambos fueron enviados a la CODE para su discusión en el Congreso Nacional de la Educación, que se realizó a fines de 2006 durante tres días. El programa convocó a estudiantes de la Escuela Na-

⁴⁶ Programa “Amargueando”, de Alberto Silva en 1410 AM LIBRE- septiembre, 2006. Las preguntas propuestas a la audiencia fueron las siguientes: ¿La educación formal debe educar en derechos humanos? ¿Cuáles son los contenidos de una educación en derechos humanos? ¿Cómo se debe educar en derechos humanos? y ¿Quién educa en derechos humanos?

⁴⁷ La laicidad tiene su fundamento jurídico en el Artículo 5 de la Constitución de la República, cuando expresa que “El Estado no sostiene religión alguna”. Está consagrado en la Ley de Educación vigente N° 15.739.

cional de Bellas Artes para desarrollar durante esos días una intervención urbana⁴⁸.

Los documentos sintetizaron las ideas sobre una educación en y para los Derechos Humanos que el equipo viene trabajando hace tantos años.

En ellos se planteó la necesidad de una educación integral que tome a los Derechos Humanos como su referente ético. En tanto la educación es el instrumento mediante el cual una sociedad transmite de generación en generación un conjunto de ideas, valores y creencias, que considera importantes para su permanencia, nuestra opción es mirar al ser humano desde su totalidad. Esta noción de integralidad vale para todos los seres humanos, y va de la mano de una propuesta educativa que contemple la multidimensionalidad, jerarquizando una postura de procesos permanentes, que valore la expresión plural de la sociedad. Esta postura tiene implicancias a varios niveles: en cuanto al enfoque de los contenidos, en cuanto a las metodologías, las relaciones pedagógicas, en la formación, en los vínculos del centro educativo con la comunidad y en la estructura y funcionamiento del sistema educativo. La educación en Derechos Humanos requiere repensarnos en el sistema desde un autoanálisis exhaustivo de nuestras prácticas y de nuestros discursos, implica coherencia entre los que hacemos y decimos.

El Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de SERPAJ desde el comienzo ha comprendido la educación como una práctica problematizadora. Es desde esta concepción que se plantea la necesidad de una educación en valores integradora y que tiene su horizonte ético en los Derechos Humanos. La idea es superar interpretaciones únicas. Por eso cuando se habla de “laicidad” como una pretendida “neutralidad”, decimos que es imposible, porque la misma le exige al educador ser consciente de que se encuentra inmerso en una diversidad de posturas y concepciones. Por lo tanto, no se puede ser neutral al educar en los valores implícitos en los Derechos Humanos, precisamente porque “...los Derechos Humanos no son neutros. Ellos no toleran cualquier comportamiento social, individual, político o religioso. Exigen ciertas actitudes y rechazan otras...”⁴⁹. No ser neutral implica educar para el cambio, desde un análisis crítico de la realidad y cuestionador de las praxis.

En el Uruguay la laicidad se expresa en el precepto constitucional de “El Estado no sostiene religión alguna”. Se deduce del mismo, que la enseñanza estatal no podría ser de otra forma que laica y, por lo tanto, no inculcar ninguna doctrina religiosa concreta. Entendemos, entonces, que no es necesario continuar utilizando el término “laicidad”, ya que -desde la significación actual del término- contiene connotaciones que consideramos niegan contenidos y necesidades esenciales a la educación. Nues-

⁴⁸ La intervención urbana consistió en exponer el primer día de instalado el Congreso en la entrada de la Universidad de la República, en la calle y sobre la principal avenida y el resto del tiempo dentro de la sala donde se estaba desarrollando el Congreso, un portalápices con diversos útiles, todo resuelto en tamaño humano al cual se le agregaba un enorme pizarrón dibujado por niños de escuela pública. La propuesta resultó llamativa y alegre.

⁴⁹ Luis Pérez Aguirre. Publicado en: Paz y Justicia. Revista mensual, SERPAJ. Año I, Nº 3, octubre-noviembre 1985.

tra experiencia como docentes constata una acumulación constante de directivas y señales que presentan las autoridades que, al refugiarse en el supuesto de una posible “violación a la laicidad”, impiden el tratamiento de temas emergentes y controversiales que no cuentan con un consenso “oficial”, como por ejemplo, la enseñanza del pasado reciente.

En el discurso institucional, la laicidad es entendida desde una perspectiva muy cercana a la neutralidad, objetividad, a lo no ideológico. Tenemos claro que esta “neutralidad” es imposible, ya que de hecho los temas abordados en el aula implican desde que se entra al aula una elección, que no es ni neutral ni objetiva.

Pero esto no significa que se afecten las posibilidades de brindar una educación plural. Este “nudo ético” se superaría en una propuesta docente en la que se expliciten las posturas y los lugares desde los cuales se abordan las diferentes temáticas, haciendo énfasis que también existen otras tan válidas como las que planteamos. En este sentido partimos del supuesto que estamos ante seres pensantes, con los que se busca trabajar de forma crítica y compleja, intentando promover un desarrollo autónomo de la ciudadanía, desde una perspectiva respetuosa de la pluralidad y del ejercicio pleno de la participación democrática. Estamos pensando en los y las estudiantes en tanto sujetos de derechos, capaces de construir su propio proceso educativo-formativo y protagonistas directos de sus propias opciones discursivas y decisivas. Es decir, desde una práctica educativa en y para los Derechos Humanos.

Es importante aclarar que actualmente los lineamientos de la futura Ley de Educación se encuentran en estudio en la Comisión de Educación del Poder Legislativo. Desde el Ministerio de Educación se presentó un ante proyecto de ley donde se retoman algunos aportes del Congreso de Educación realizado el 2006. En el mismo se contempla a la educación en Derechos Humanos desde su carácter transversal.

El equipo de educación continúa realizando el seguimiento de este proceso por la inclusión en la educación formal en y para los Derechos Humanos.

A partir de 2007⁵⁰, el equipo realizó una serie de talleres sobre “Derechos Humanos y derechos de género” para funcionarios policiales que trabajan en el establecimiento penitenciario y de detención para mujeres Cabildo⁵¹.

La propuesta articuló principios filosóficos, jurídicos y pedagógicos a través de los cuales se potencian las posibilidades transformadoras de los seres humanos. Esta experiencia inédita para el equipo -en cuanto a un destinatario diferente al que por lo general se dirigen nuestros talleres- tuvo como objetivo fortalecer la capacitación y sensibilización en Derechos Humanos desde una perspectiva de género, de los funcionarios y las funcionarias policiales penitenciarios.

⁵⁰ El Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos queda integrado por Mariana Albistur, Gabriela Juanicó, Graciela Romero.

⁵¹ En esta actividad participaron Gabriela Juanicó, Graciela Romero y Silvia Fernández.

A partir de una reflexión teórica y vivencial, de un análisis sobre las prácticas que vulneran los Derechos Humanos dentro del sistema penitenciario, se buscó mejorar la actuación de la policía en beneficio del respeto y la vigencia de los Derechos Humanos de todos.

Desde la idea de que todos los seres humanos tenemos derechos que son propios de la naturaleza humana y que hacen a la dignidad de las personas, por lo tanto somos iguales en dignidad y derechos, se planteó el concepto de la conquista de la igualdad. Éste debe potenciarse a partir de otros conceptos como el de solidaridad hacia los semejantes, la tolerancia hacia las diferencias legítimas entre las personas y de la justicia que procura una vida mejor para todos.

Se trabajo Género como un concepto social de impacto político que señala las diferencias en el desempeño, expectativas y formas de vida de hombres y mujeres. Es el sexo social, cultural e ideológicamente construido.

El “Enfoque de Género” es una visión acerca de las múltiples estructuras establecidas para diferenciar desigualmente a las personas por su sexo, que colocan en posición de desventaja y subordinación a la mujer, favoreciendo a los varones. El Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del SERPAJ, a partir de la experiencia y evaluación positiva de los talleres realizados el año pasado para el personal penitenciario de la cárcel de Cabildo, encuentra imperativo desarrollar instancias de formación específica de educación en Derechos Humanos destinadas ahora, a distintos operadores penitenciarios que trabajan en centros de reclusión de todo el país. Los institutos especializados en la formación policial, aportan la capacitación teórica y práctica, así como el sistema de valores contenidos en el marco legal. Pero esta es una de las profesiones donde la práctica será la verdadera escuela de formación ética, pues implica adelantarse y tomar posición ante situaciones que muy probablemente se le presentarán en su tarea cotidiana.

Otro destinatario del Programa, fue el funcionario y el educador del INAU (Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay) que trabajan con adolescentes privados de libertad por encontrarse en conflicto con la ley penal. Durante el año 2006, el Programa orientó un taller acerca de la “Implicancia en la tarea de trabajar con niñas, niños y adolescentes en conflicto con la ley. Aportes éticos de los Derechos Humanos”. En el año 2007 tomando en cuenta los resultados y las necesidades de los participantes se realizó un ciclo de talleres en búsqueda de “Estrategias para la promoción y el fortalecimiento de los equipos de trabajo”.

Reiteramos que el Programa entre sus actividades más destacadas se encuentra la edición de la Revista Educación y Derechos Humanos-Cuaderno para Docentes. En este período se publicaron veintidós números. La colección se completó con la Revista N° 48 ⁵². El último se editó en el año 2005. En el año 2006, SERPAJ, editó el primer número de una revista institucional. Su contenido amplía el alcance de las experiencias y reflexiones acerca de los Derechos Humanos.

Otras actividades en estos años se refieren al asesoramiento en Educación para la paz y los Derechos Humanos, a educadores, estudiantes y organizaciones sociales para elaborar documentos, monografías, investigaciones, informes para entregar en el marco de procesos de formación académica talleres en centros educativos con docentes y estudiantes. Realizó tareas de planificación, organización y coordinación de una campaña en el marco del “Decenio internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo” durante el año 2006 como actividad central en la campaña “Desmilitaricemos nuestras conciencias, las instituciones y la sociedad” promovida por el SERPAJ- AL.

Por otra parte se continuó participando en instancias latinoamericanas de encuentro, reflexión y formación profundizando y reorientando la tarea en el enriquecimiento que plantea el conocimiento de otras experiencias ⁵³.

⁵² Revista Nº 27 “Celebramos diez años” -marzo de 1996; Revista Nº 28 “Una apuesta a la autenticidad” -julio de 1996; Revista Nº 29 “Crear comprensiones para construir el cambio” -noviembre de 1996; Revista Nº 30 “Buscar nuevos caminos” -marzo de 1997; Revista Nº 31 “La educación como práctica de la libertad” -julio de 1997; Revista Nº 32 “Los valores en la formación del ser integral” -noviembre de 1997; Revista Nº 33 “A 50 años Seguir Educando” -marzo 1998; Revista Nº 34 “Todos los derechos para todos” - julio de 1998; Revista Nº 35 “Derechos Humanos: una construcción cotidiana” - noviembre de 1998; Revista Nº 36 “Integrar las prácticas desde un horizonte común” - marzo de 1999; Revista Nº 37 “Valores implícitos en las prácticas de evaluación” - julio de 1999; Revista Nº 38 “Educar en la comunicación es educar para la humanización” - noviembre de 1999; Revista Nº 39 “2000: un nuevo comienzo del compromiso por la paz y la justicia” - marzo de 2000; Revista Nº 40 “La enseñanza de las violaciones de los Derechos Humanos cometidas en la última dictadura” -agosto de 2000; Revista Nº 41 “La práctica como fuente de la educación en valores” -diciembre de 2000; Revista Nº 42 “Pa’ que es la vida sino pa’ darla. Luis Pérez Aguirre, pionero de la educación en derechos humanos. Aportes, vivencias, reflexiones” julio de 2001; Revista Nº 43 “Ética de participación” -diciembre de 2001; Revista Nº 44 “Encuentro Educar-nos en valores” -diciembre de 2002; Revista Nº 45 “A 30 años del golpe de Estado” -diciembre de 2003; Revista Nº 46 “Cuando subjetividad y derechos humanos van de la mano...” -setiembre de 2004; Revista Nº 47 “El conflicto como oportunidad” -diciembre de 2004; Revista Nº 48 “Presencias del pasado -Memoria, Democracia y Derechos Humanos” - junio de 2005.

⁵³ Se mencionan algunos encuentros con educadores, participación en seminarios, a nivel nacional o internacional, así como participación en redes de educación en derechos humanos:

Seminario Internacional del IPEDEHP, Perú: “Educar en Derechos Humanos y en Democracia para recuperar la alegría”. Participación en el panel “La Pedagogía de los Derechos Humanos” en coordinación con Abraham Magendzo. Intercambio y socialización de prácticas y experiencias que se desarrollan en el campo de los derechos humanos, además de una reflexión teórica sobre los aportes de educadores en derechos humanos.(año 2001). Seminario Cultura de Paz. Serpaj-AL. Organizado por la Coordinación General Latinoamericana de Serpaj. Con delegados de los distintos secretariados. El equipo de Educación orientó talleres para reflexionar colectivamente de qué modo está comprometida la Paz y la Justicia en nuestras realidades diarias.(año 2001). Participación del VIII Foro José Fco. Ruiz Massieu “Universidad y Derechos Humanos”. Organizado por la Comisión de Derechos Humanos de Guerrero, México. En coordinación de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México. El encuentro permitió la reflexión en torno al rol de la Universidad en la Enseñanza de los derechos humanos, así como la metodología y el marco ético para ello. (año 2002). Participación en el Foro Montevideo de Educación “La Educación como política pública de inclusión social” organizada por la IMM y la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. El objetivo fue contribuir a la elaboración de una plataforma mundial de educación favorable a la participación social y la democracia. Antecedente al Foro Mundial de Educación de Porto Alegre (año 2004). Los diez secretariados nacionales de Serpaj América Latina, decidieron organizarse en redes temáticas para coordinar reflexiones y tareas. Se realizó un encuentro para avanzar en la construcción de las redes de Derechos Humanos y de Educación, así como potenciar los trabajos a nivel del continente. En ese marco se diseñó y elaboró el boletín electrónico “Pachamama” de la Red de Educación para la Paz, de circulación quincenal, con aportes del Programa. Coordinación y dinamización de la Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de Serpaj-AL. (años 2004, 2005 y 2006). Presentación de una ponencia en el Seminario internacional del IPEDEHP, Perú, “Por qué educar en DDHH” (año 2005). Gira por Suecia en el Marco de la Comisión de Seguimiento de la Alianza SERPAJ-AL/ Swefor. (año 2006).

En este año 2008, nuevas Reformulaciones Programáticas del Consejo de Educación Secundaria recomiendan la Revista de Educación y Derechos Humanos-Cuadernos para Docentes, por ejemplo, entre la bibliografía sugerida a docentes de la asignatura Historia. La propuesta continúa vigente, la demanda de talleres desde instituciones públicas y privadas, para la construcción de una cultura de paz en los Derechos Humanos, es constante. Renueva convicciones y asume con alegría la responsabilidad que sostiene el desafío de realizar durante tantos años una educación para la paz y los Derechos Humanos.

Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos Área Memoria ⁵⁴

El nuevo gobierno presidido por el Dr. Jorge Batlle, instalado el primero de marzo del año 2000, impulsó una política de buscar una solución al tema de las personas detenidas desaparecidas durante la dictadura cívico-militar. En abril el poeta argentino Juan Gelman se reencontró con su nieta, quién habría nacido en el Hospital Militar en Uruguay y había sido entregada a un matrimonio uruguayo, con lo cual se confirmaron dos afirmaciones sostenidas durante años. Por un lado, la existencia de una coordinación represiva entre Argentina y Uruguay y por otro, que la voluntad política de un gobierno que quiere investigar, es un camino a la verdad.

El anuncio del nuevo presidente de buscar una solución para sellar y cimentar la paz entre los uruguayos, estimuló al Servicio Paz y Justicia a escribir un documento que explicara entre otros aspectos, cuáles deberían ser la bases para llegar a soluciones de fondo. Se enumeraron nueve acciones, entre ellas queremos destacar dos propuestas referidas a la revisión e información pública de los programas de formación en los institutos que preparan a policías y militares y por otro lado, la incorporación del tema en los programas de educación pública. De inmediato el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de SERPAJ comenzó a desarrollar reflexiones, debates, talleres y documentos acerca del terrorismo de estado cometido sobre la población y sus efectos en la actual democracia.

Así se inauguró un proceso de discusión a través de talleres con docentes de nivel primario y secundario de distintas asignaturas y con padres sobre la enseñanza y la transmisión de la experiencia de violación a los Derechos Humanos y del terrorismo de estado durante años previos y en la última dictadura constatando una fuerte autocensura que en el caso de la enseñanza de la Historia Nacional, resultó sorprendente, dado que el tema se encontraba en los programas oficiales del Ciclo Básico.

⁵⁴ En el año 2003 el Área Memoria se integró con Mariana Albistur, Gabriela Juanicó y Raúl Martínez. Este trabajo recopila información de los tomos "Derechos Humanos en el Uruguay", Informes de Serpaj, correspondientes a los años que se mencionan en el presente texto. Asimismo recoge, del mismo período, información acerca de las actividades del Programa recopiladas en la Revista Educación y Derechos Humanos-Cuadernos para Docentes.

El objetivo central de estos espacios de reflexión consistió en la elaboración de documentos que, por un lado presentaran un estado de situación, y por otro, formularan proyecciones educativas necesarias acerca del terrorismo de estado. Un grupo de psicólogos trabajó sobre los efectos en la salud mental de la población a propósito de esta experiencia reciente. A su esfuerzo teórico agregó un póster tridimensional donde una serie de textos y conceptos enmarcaron un espacio que contiene la maqueta de una silla de color negro. Este póster se denominó “Las secuelas se cuelan” y fue utilizado en numerosas actividades. Al mismo tiempo, por un lado, conjuntamente con el equipo de Derechos Civiles y Políticos, se realizaron talleres con abogados con el objetivo de avanzar en Derecho Penal atendiendo los vacíos legales en referencia a la colaboración, responsabilidad y participación de civiles en regímenes dictatoriales.

Por otro lado, el Programa promovió un encuentro ⁵⁵ para la socialización de experiencias, investigaciones y reflexiones de psicólogos y psiquiatras, en el cual debatir, identificar y analizar las secuelas de la dictadura en la salud mental de la población.

En agosto, el Poder Ejecutivo creó la Comisión para la Paz para “consolidar la pacificación nacional y sellar la paz entre los uruguayos, dar los pasos posibles para determinar la situación de los detenidos-desaparecidos durante el régimen de facto, así como de los menores desaparecidos en similares condiciones”.

Esta decisión del gobierno y la formación de la Comisión que estuvo integrada, entre otras personalidades por Luis Pérez Aguirre, provocó la aparición permanente del tema en la prensa y por lo tanto de la opinión pública. Para los docentes y los padres fue una oportunidad antes que nada de hablar, de intercambiar, de retomar lecturas y como consecuencia de educar, sobre la última dictadura cívico-militar. Para el Programa fue un año muy enriquecedor, pues fue solicitado para participar en diversas actividades que se estaban desarrollando en múltiples espacios académicos.

Las convocatorias a presentar aportes de Educación en Derechos Humanos desde la Memoria del Pasado Reciente, venían desde la organización de un Seminario Nacional de Ética para los Trabajadores Sociales, o de Mesas Redondas sobre Reparación o Rehabilitación de víctimas, la construcción de una Cultura de Paz, Charlas y Encuentros para la difusión de los documentos elaborados por docentes, padres y psicólogos en instituciones educativas, sindicales, barriales, tanto en la capital como en varias localidades del interior del país.

También se comenzó a integrar nuevos marcos teóricos, desde el Psicoanálisis, la Psicología Social y el Psicodrama, desde la investigación, la Historia nacional e internacional, la Historia de la Ideas y la Historia Oral, la investigación de la narrativa, testimonios y relatos, la investigación de diversas expresiones artísticas, desde el Pensamiento Complejo, desde las Ciencias Políticas, desde nuevas interpretaciones de la

⁵⁵ En agosto de 2000, se desarrolló un ciclo de cinco encuentros denominado “Las secuelas en la salud mental de la población provocadas por las violaciones de los derechos humanos durante la última dictadura cívico-militar.”

Justicia, resultando estos materiales insumos para la comprensión de significaciones de identidad social.

En enero del año 2001, falleció Luis Pérez Aguirre y quisimos seguir integrándolo a nuestro trabajo cotidiano con sus pensamientos y la acción en último compromiso asumido, desde su participación en la Comisión para la Paz ⁵⁶.

El Programa profundizó su proyecto en dos dimensiones recibiendo apoyos y colaboraciones académicas relevantes a nivel nacional. En sus espacios de difusión y reflexión de documentos y materiales elaborados en los talleres y en la redacción de otro documento denominado “Recomendaciones para la Comisión para la Paz” cuyo contenido central recoge el Informe Final de la Comisión para la Paz, del año 2003.

El Programa intervino respondiendo demandas de nivel nacional en Asambleas Técnico Docentes de Educación Secundaria, en la Universidad de la República, en Cooperativas de Vivienda, en Encuentros Nacionales de Prácticas en Psicología, en liceos públicos y privados.

En el año 2002, se realizó en Montevideo y en Maldonado, el Foro Social “Otro mundo es posible”. En ambas instancias el Programa realizó talleres y charlas acerca de “las violaciones a los Derechos Humanos en la dictadura y sus consecuencias en la construcción de nuestra identidad”. En el marco de la Crisis económica más grave de la historia del país, el Foro Social convocó masivamente a sus actividades. Fue una oportunidad de encuentro en espacios de Educación Popular para la Educación en Derechos Humanos. Los tiempos difíciles que se vivían nuclearon a los uruguayos en torno a varias búsquedas ⁵⁷.

En 2003 se cumplen treinta años del golpe de estado. En abril la Comisión para la Paz dio por finalizada su tarea y elaboró un Informe Final al Presidente Dr. Jorge Batlle, muy polémico dado que no logró sus cometidos de determinar la situación de los

⁵⁶ Serpaj promovió el estudio de ADN de restos óseos ubicados en el cementerio de la Ciudad de Castillos (Departamento de Rocha) que eran de una persona cuyo cuerpo mutilado y torturado apareció en el año 1976 en el balneario La Esmeralda, (Departamento de Rocha), considerando que podían ser los restos de un pescador de la zona, llamado Olivar Sena desaparecido en 1974. Los estudios dieron como resultado que no correspondían a la persona desaparecida. La Comisión para la Paz tampoco pudo ubicar los restos de Sena. Y hasta hoy día se desconoce a quién pertenecen estos restos óseos.

⁵⁷ Hubo novedades muy importantes. En marzo se recuperado Simón Riquelme en Argentina, buscado por su madre y por organizaciones y organismos de derechos humanos, durante 26 años. La Comisión para la Paz en el mes de mayo del año 2001 había dado hipótesis acerca de la desaparición de Simón Riquelme, un niño buscado desde 1976, que indignó a su madre quién al tiempo que lanza una campaña en internet para encontrar a su hijo, denunció que la Comisión no tiene un ‘equipo de búsqueda’, sino que ‘solo recopila y ordena’. Se identificaron los restos de un detenido desaparecido encontrado en 1973, caso archivado en ese momento y reabierto en el año 2000 para su investigación. En 1973 se había encontrado un cuerpo en el Lago de Rincón del Bonete en Tacuarembó. La intendencia del departamento ordenó una búsqueda exhaustiva de su sepultura. Fue ubicado su cráneo, el resto del cuerpo no fue hallado aún. El estudio de ADN del año 2001 identificó a Roberto Gomensoro desaparecido seis días antes del hallazgo en 1973. En este año 2002 el Uruguay tuvo el primer procesado por violaciones a los derechos humanos del gobierno de facto, el ex canciller de la dictadura, coautor de un delito de privación de libertad. Nos referimos al caso del secuestro de la Embajada de Venezuela de la maestra Elena Quinteros. Detenida uruguaya aún desaparecida. Juan Carlos Blanco obtuvo la libertad provisional en mayo de 2003 porque según la Comisión para la Paz, la maestra había fallecido y este delito prescribió.

ciudadanos detenidos desaparecidos. Entre las sugerencias generales, que resultaron cinco, se escriben dos, referidas a la ‘promoción a todo nivel en los planes de estudio y los procesos de formación docente la realidad que vivió el país desde mediados de la década del sesenta y hasta mediados de los ochenta y que se enseñe críticamente la vigencia de conceptos, valores y principios que hacen a nuestra esencia como Nación y son la mejor garantía contra toda forma de violencia o arbitrariedad’. Estos numerales volvieron a entusiasmar a investigadores, docentes y estudiantes en el desarrollo de propuestas pedagógicas en calve de Derechos Humanos a todo nivel educativo.

El Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, en acuerdo con “Genero y Memoria”⁵⁸, la Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria y Asociaciones de Profesores de asignaturas como literatura e historia, organizó actividades en todo el país con la intención de recordar los treinta años del golpe de estado. La propuesta consistió en compartir el espacio con una de las autoras de “Memoria para Armar” que promoviera luego el intercambio de vivencias con la orientación de docentes que enmarcaran la actividad y el momento concreto.

El día del golpe de estado, el 27 de junio, se realizaron once talleres que incluyeron lecturas, comentarios, música, juegos, dinámicas de integración, videos y brindis, en once localidades del país. Para el Programa fue una satisfacción haber entendido la necesidad de los “Diálogos con la Memoria”, como denominamos a esta propuesta de encuentro que estuvo centrada en “El testimonio como documento”. Esta línea de trabajo promovió que el Programa inaugurara el Área Memoria. Durante el año y en diversas actividades recordatorias del golpe de estado, se organizaron talleres con jóvenes en liceos, en los cuales participaron protagonistas de la resistencia de diferentes edades y experiencias.

Este fue un año muy interesante para el Programa ya que el interés de los jóvenes por conocer y entender lo que sucedió en la dictadura cívico-militar. Fue otra oportunidad en el equipo para repensar su destinatario, que habitualmente es el educador, multiplicador por excelencia.

También se realizó un “Encuentro para la enseñanza y la investigación del pasado reciente” de dos jornadas de trabajo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, donde docentes, estudiantes, historiadores e investigadores trabajamos en talleres la importancia y los desafíos para el tratamiento del tema en las clases. Se presentó el Proyecto “Jóvenes y Memoria” de la Comisión Provincial de La Plata en Argentina y en la segunda jornada se trabajó sobre las construcciones de sentidos de

⁵⁸ Desde el año 2001, el colectivo de mujeres ex-presas políticas, denominado “Género y Memoria”, estaba convocando a las mujeres uruguayas que vivieron la dictadura a contar su experiencia. Los relatos se escribían con recuerdos de la resistencia de la vida cotidiana siguiendo la consigna de compartir historias “porque a vos también te pasó” se editaron tres tomos, el primero en el año 2001, el segundo en el año 2002 y el tercero en 2003, dado el éxito de la convocatoria con el nombre “Memoria para Armar”.

la memoria, el rol de la educación en Derechos Humanos en las democracias actuales y se hicieron apuntes de perspectivas hacia el próximo año.

El 10 de diciembre de este año, 55 aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Programa co-organizó con “Amargueando” (Programa Radial de 1410 AM Libre cuyo conductor Alberto Silva ha publicado varias investigaciones sobre Derechos Humanos) y con la Asociación Uruguaya de Artesanos un taller en la calle, en la Plaza Libertad. Esta actividad denominada “Los Derechos Humanos en diálogo con las memorias. ¿Por qué y para qué recordar el pasado reciente?”, fue un encuentro que integró dinámicas de integración, reflexión y producción. Al final de la tarde se proyectó un breve documental que realizó HIJOS, “Dictadura nunca más”. Ochenta y ocho fotos de uruguayos detenidos desaparecidos sostenidas por los participantes de los talleres y personas que se acercaban, decían presente. Se creó un espacio sagrado. Antes de la despedida en plena vía pública, se compartió un brindis y se proyectaron nuevos encuentros.

En el año 2004, el Área Memoria, conjuntamente con Madres y Familiares de Uruguayos Detenidos Desaparecidos, organizó una serie de talleres con docentes e investigadores con el objetivo de elaborar un documento de fundamentación y propuesta programática para la enseñanza de las violaciones a los Derechos Humanos cometidas a la población durante la última dictadura cívico-militar. Este documento identificó valores sociales que instaló el terrorismo de estado en la convivencia entre uruguayos, y señaló aportes para mejorar y desarrollar nuestra democracia. Fue entregado a las autoridades de Formación Docente, a las Asociaciones de Profesores de todas las asignaturas del Consejo de Educación Secundaria, a las Asambleas Técnico Docentes de Educación Primaria y Secundaria y a los sindicatos de la educación, con el objetivo de difundir las reflexiones y propuestas en el marco de la creación de un espacio de discusión hacia la reformulación programática en Formación Docente. El Área Memoria continuó realizando talleres para el “Diálogo de memorias” en liceos, en la Feria Nacional del Libro ante presentación de nuevas investigaciones periodísticas, en el Seminario de Signo Latinoamericano: “Memoria e Identidad”, y en el Seminario de la Federación Uruguaya de Magisterio: “La enseñanza de la historia reciente en Educación Primaria” y en los Foros Sociales de 2003 y 2004.

El intercambio de experiencias, reflexiones y proyecciones, era producto del proceso de formación en el país y fuera de fronteras ⁵⁹. El Área Memoria organizó un seminario de cuatro jornadas, también en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para docentes, estudiantes y público en general denominado “Presencias

⁵⁹ El Área Memoria participó en el Encuentro Nacional “El Estado y las políticas de la memoria. Archivos, museos y educación” organizado por la Comisión Provincial por la Memoria de la ciudad de La Plata, Argentina en el año 2004. También en el Seminario “Memoria Histórica y Cultura de Paz. Experiencias en América Latina” Ayacucho, Perú 2005 y en el Forum Universal de las Culturas realizado en Monterrey, México, 2007, en la temática de “Gobernabilidad y participación. Derechos Humanos y Justicia. Metodologías y Programas de Educación de los Derechos Humanos”.

del Pasado: Memorias, Democracias y Derechos Humanos”, en el cual organizaciones de la sociedad civil y diversos investigadores presentaron el estado actual de conocimientos sobre el tema, contribuyendo en el proceso de cambios a realizar en el currículo oficial de Educación Pública para la enseñanza de estos temas.

Durante el siguiente año la Asamblea Técnico Docente de Educación Secundaria invitó nuevamente al equipo, a participar en su espacio de reflexión técnico-pedagógica de comienzos de año, para compartir el contenido del documento elaborado en 2004. Se realizaron talleres en diversos espacios universitarios y con docentes de Educación Secundaria, participando en espacios liceales, visualizando propuestas concretas a partir del contenido del documento.

A finales de año, a tres meses del inicio de las excavaciones en busca de desaparecidos a partir de un informe de la Fuerza Aérea entregado al presidente indicando el predio donde estarían enterrados los cuerpos de dos militantes comunistas, en una chacra, se encontraron restos óseos de un cuerpo. En el Batallón N° 13 de Infantería hallaron otro cuerpo. Son los primeros hallazgos desde que el Poder Ejecutivo ordenó investigar el destino de los ciudadanos detenidos desaparecidos durante la dictadura cívico-militar.

El 10 de diciembre, recordando un nuevo aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos, se realizó una intervención urbana en la Plaza Libertad, con el apoyo de actores independientes. En cinco rincones de tránsito por la plaza, estatuas vivientes que tomaban vida unos minutos para volver a quedar fijas, en la actuación de cinco mujeres vestidas de blanco, con la cara y las manos blancas, se representaban la vida, la expresión, el juego, la impunidad, la educación de los Derechos Humanos en comunicación con la propia estatua de la Libertad. La mujer que representó la vida colocaba semillas en una tierra de constante movimiento, la mujer que representaba la expresión dibujaba y pintaba en una gran tela blanca en el suelo, la mujer que representó el juego organizó y desarrolló rayuelas de colores y símbolos, la mujer que representó la impunidad se colocó en todo su cuerpo con los brazos extendidos numerosas fotos de uruguayos detenidos desaparecidos que iba entregando a la gente cuando se movía, la mujer que representó la educación utilizó el suelo de la plaza como pizarrón y anotó valores y actitudes de encuentro con lo humano. En todos los casos la gente quiso interactuar respetando la propuesta, se acercó, se sintió convocada a expresarse, a jugar, a sembrar, a compartir proyecciones en una pizarra de esperanza.

A comienzos del año 2006 se identificaron los restos, uno en febrero, otro en marzo, con lo cual las familias realizaron sus entierros acompañados por un pueblo conmovido. Por primera vez el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de SERPAJ, a través del Área Memoria, dictó un Seminario de cuatro jornadas, para estudiantes del Instituto de Profesores Artigas que denominamos “Presencias del pasado en la educación: memoria, democracia y Derechos Humanos”, integrando documentos de archivo, testimonios, información e interpretación histórica y jurídica,

propuestas filmicas y planteos pedagógicos.

En los últimos meses del año se produjeron procesamientos de militares y policías por los delitos de asociación para delinquir y privación ilegítima de libertad. El 16 de noviembre quedará en la memoria como el día en que la justicia recuperó su dignidad y jerarquizó nuestra democracia al disponer los procesamientos de dos mandos civiles que fueron piezas claves de la dictadura. La justicia envió a la cárcel al ex dictador Juan María Bordaberry y al ex canciller Juan Pablo Blanco por el asesinato de dos legisladores y dos militantes tupamaros el 21 de mayo de 1976 en Argentina ⁶⁰.

A 33 años del golpe de Estado, el 27 de junio, el Área Memoria, el Programa Radial “Amargueando” y un grupo de estudiantes del Instituto de la Escuela Nacional de Bellas Artes de la Universidad de la República, realizamos otra intervención urbana “hacia la recuperación y la construcción social de otros rasgos de identidad”. Se transformó un rincón de la ciudad, una vez más en la Plaza Libertad. Se montó un escenario de integración humana, simbólico, de apropiación social en un espacio de acción. Los jóvenes estudiantes de Bellas Artes diseñaron dos grandes pájaros con materiales durables para colocar en la plaza. Uno sobre un árbol, otro en el suelo, interrumpiendo el camino. Seguimos buscando “muchos pequeños circulitos entre las ramas que aparecen en la copa de los árboles”.

La estatua de la Libertad fue rodeada también por imágenes de pájaros.

La actividad consistió en convocar al transeúnte a participar en la búsqueda de un tesoro escondido en la Plaza Libertad. El tesoro era un relato histórico ⁶¹ junto al cual se encontraba una nueva consigna de trabajo ⁶². El objetivo fue recordar el golpe de estado de 1973 integrando denuncia y propuesta. Una propuesta lúdica que mezcló juegos corporales y de observación para construir en la pedagogía de la pregunta.

⁶⁰ Los legisladores Zelmario Michelini y Héctor Gutiérrez Ruiz y los militantes tupamaros Rosario Barredo y William Whitelaw. La fecha de la muerte de estos cuatro compatriotas, el 20 de mayo (1976), se ha tomado como referencia para realizar todos los años en Uruguay la “Marcha del Silencio” encabezada por Madres y Familiares de Uruguayos Detenidos Desaparecidos y acompañada por varios miles de ciudadanos. Se ha realizado durante trece años consecutivos y es la única marcha multitudinaria en el país.

⁶¹ 1976, en una cárcel del Uruguay:

Los presos políticos uruguayos no pueden hablar sin permiso, silbar, sonreír, cantar, caminar rápido ni saludar a otro preso. Tampoco pueden dibujar ni recibir dibujos de mujeres embarazadas, parejas, mariposas, estrellas ni pájaros.

Didaskó Pérez, maestro de escuela, torturado y preso por su ideología, recibe un domingo la visita de su hija Milay, de cinco años. la hija le trae un dibujo de pájaros. Los censores se lo rompen a la entrada de la cárcel.

Al domingo siguiente, Milay le trae un dibujo de árboles. Los árboles no están prohibidos, y el dibujo pasa. Didaskó le elogia la obra y le pregunta por los circulitos de colores que aparecen en las copas de los árboles, muchos pequeños círculos entre las ramas:

- ¿Son naranjas? ¿Qué frutas son?

La niña lo hace callar:

- Ssshhhh.

Y en secreto le explica:

- Bobo. ¿No ves que son ojos? Los ojos de los pájaros que te traje a escondidas.

⁶² Cada grupo dibujó pájaros con tiza en el suelo de la plaza. Los pájaros realizaron preguntas.

En una segunda instancia nos acercamos a la gente que transitaba por la principal avenida, 18 de Julio, para invitarlos a dibujar un pájaro que formulara una pregunta a 33 años del golpe de estado. El suelo de la plaza quedó dibujado por completo, aún estamos esperando muchas de las respuestas formuladas.

Las fechas que suponen mayor demanda de talleres y charlas para la propuesta que se lleva a cabo Programa en el Área Memoria, son el 20 de mayo, el 27 de junio y el 10 de diciembre. Todos estos años realizamos en diversos centros de estudio actividades que integran los avances y los retrocesos en relación a la experiencia vivida recientemente de terrorismo de estado sobre la población.

A su vez, en el año dos mil siete se creó la Coordinadora Nacional por la Nulidad de la Ley de Caducidad. A través de la misma se busca alcanzar la cantidad de firmas que exige nuestra Constitución para solicitar la nulidad de esta ley de impunidad. Su existencia sigue generando debate ya que impide que se pueda juzgar a los militares acusados de violar los Derechos Humanos, y además en uno de sus artículos exige que los jueces consulten al Poder Ejecutivo antes de investigar una denuncia de esta índole. También se creó el Museo de la Memoria en un amplio proceso participativo de construcción de sus contenidos, en la casa de un dictador del siglo diecinueve. En mayo del año 2000, se había inaugurado el Memorial de los Detenidos-Desaparecidos, ubicado en el Cerro de Montevideo. Ambos sitios explicitan el contenido del terrorismo de estado.

Por su parte, durante el año 2007 el Área Memoria volvió a convocar a estudiantes de Bellas Artes para la concreción de otra intervención urbana, esta vez para el punto de encuentro de la Marcha del Silencio del 20 de mayo. En la plaza Libertad, alrededor de la Estatua de la Libertad, se encontraban con los caminantes, de pie, sin rostro definido y en tamaño natural, varias siluetas que intercalaban cuerpos compactos con cuerpos ausentes aunque contorneados. La propuesta de reencuentro entre los uruguayos mantiene la esperanza y renueva la fuerza de la lucha por la verdad, la justicia y la educación, de los avances y retrocesos de los Derechos Humanos en el Uruguay.

Tareas para la casa

Patricio Donoso
Cátedra UNESCO en EDH

Posterior a la lectura de los documentos que conforman este libro me pregunto qué ha sido exactamente este ejercicio. Ciertamente la convocatoria del editor es clara y precisa, ya que ha invitado a rescatar las ideas-fuerza y el pensamiento de la EDH en estos últimos 20 años. Y la respuesta de los y las autoras es lo que tenemos en nuestras manos: un conjunto de miradas que recogen la compleja, tensa y amplia experiencia de la EDH en la región iberoamericana. Cada lector hará su propia síntesis y evaluación de estas contribuciones como lo hace el editor al inicio de este libro. Por mi parte, me propongo cerrar con algunas reflexiones que, a mi juicio, aspiran proyectar estas Monografías en posibles tareas para la casa, que cada uno de nosotros puede acoger a su manera.

¿En qué silla estamos sentados en esta reflexión?

Me pregunto por qué hacemos este esfuerzo de poner en el papel esta suerte de memoria escrita de tantos años, de tantas experiencias y de tantos actores; de dedicar generoso tiempo en ser voceros acuciosos de un multifacético movimiento social y cultural, sin más retribución que la que hacen algunos pocos lectores que, desde el silencio de su lectura, nos agradecen este aporte.

Al intentar comprender quiénes somos en este ejercicio de rescate, surge muy nítido, para mí, el hecho de que la EDH llegó para instalarse para siempre. En efecto, cada uno de nosotros, así como tantos otros miles de ciudadanos repartidos por la región iberoamericana, ya estamos instalados en la lógica de ser **sujetos de derechos** y que, por tanto, cuanto hagamos o no hagamos se enmarca en este torrente histórico que ha permitido que decenas de generaciones, como la nuestra, hayan impuesto su palabra humanizadora. Percibimos como *sujetos de derechos* tiene la particular propiedad de ser una percepción irreversible y de una densidad que la hace irreductible. Y todo esto no ha sido gratuito. Vivimos este privilegio generacional gracias a la responsabilidad intergeneracional de las generaciones que nos antecedieron. Hoy día, y lo dice la Monografía de Puerto Rico en este libro, le hemos puesto nombre a este proceso al incorporar como idea fuerza de la EDH la responsabilidad intergeneracional. Sin embargo, se suele leer esta apuesta más hacia el futuro que hacia el pasado, se tiende más a poner la responsabilidad solidaria hacia delante que la gratitud reconocida hacia atrás. Es hora de decirlo y poner en el sitio de honor a la EDH de estas últimas décadas, por las contribuciones silenciosas y, a veces, muy riesgosas, de miles y miles de ciudadanos anónimos, las que han permitido, entre otras cosas, que parte

de su accionar se vea reflejada en estas Monografías y en quienes somos sus lectores y continuadores.

Por ello, es que podemos responder que estamos sentados en la silla del ciudadano -hija de la EDH aportada por las generaciones que nos anteceden- lo que nos permite sentir un fuerte compromiso sobre el qué, cómo, cuánto y dónde de la EDH en el contexto de la celebración de la Declaración Universal al cumplir sus 60 años de vida oficial. Desde esta silla es posible y necesario decir cuánto ha evolucionado la EDH desde aquella época en que no tenía nombre ni figura, pero que igual operaba como abono silencioso en las transformaciones culturales que marcan nuestra época; decir que se han identificado sus acciones y se le han puesto nombre y apellido a ellas, y que se las ha formateado de acuerdo a los avances culturales, sociales, políticos y económicos propios de este sexenio.

Desde esta silla se vive, además, la paradoja que significa que este mismo reconocimiento de la profunda huella que ha ido dejando la EDH -y que, por tanto, nos lleva a una cierta complacencia- sea la base de nuestra insaciable crítica y cuestionamiento frente a la actual EDH y sus proyecciones al corto y mediano plazo. Esta paradoja, no explicitada siempre en las Monografías, se instala, sin embargo, como el tejido sobre el cual éstos articulan y diseñan sus tramas y colores. Y no debe extrañarnos, ya que en la historia de la EDH -como en la historia de tantos otros procesos complejos- es la lógica de la espiral la que predomina, aquella en la que el nuevo círculo ascendente de la espiral se olvida del círculo descendente que le antecede, lo que permite, por una parte, mirar con mayor amplitud lo actual como lo porvenir y con condescendencia y desmemoria lo pasado y superado; pero, por otra parte, lógica que permite, también, valorar lo pasado que le ha dado origen, cuestionar lo presente por su alejamiento al origen y apremiarse por el futuro por el riesgo de olvidarse del origen.

De este modo, este relato que nos aportan los autores deja de ser un ejercicio inocente para transformarse en un ejercicio propio de una EDH que se pregunta e interroga a sí misma sobre sus modos, estrategias y avances. El giro nuevo de su movimiento en espiral no sólo le permite, sino que le obliga a hablar de sí misma, de sus dilemas y tensiones, de sus dolores internos, porque ahora tiene carta de ciudadanía y tiene a celosos guardianes de sus derechos y requerimientos. Estamos, por tanto, frente a un esfuerzo nuevo que la pone en la mayoría de edad, un esfuerzo meta cognitivo propio de la adultez responsable y autocrítica, un esfuerzo en manos de ciudadanos comprometidos con su expansión y profundización.

¿Qué se pretende con informar lo que aquí se informa?

Los autores de estas Monografías ¿en qué tarea se han embarcado al escribirlas, al responder a la petición del editor? ¿Qué hay detrás del mismo esfuerzo del editor, reconocido internacionalmente por sus contribuciones a la EDH? Más allá de su respuesta personal, y que explicita al inicio de este libro, estamos, sin embargo, frente a

una pregunta cuya respuesta trasciende las formas particulares de responderla, ya que se trata de una pregunta propia de una época marcada por *demandas de sentidos y de coherencias*. Se hace necesario hacer un alto en el camino y preguntarse nuevamente si el *qué y el para qué* que caracterizan a todo este proceso siguen vigentes y si el sentido que le da forma se expresa con *coherencia* en sus propuestas y programas. Y preguntarse con rigor por aquello es, en sí mismo, un signo de maduración de la EDH. En otras palabras, nuevamente nuestro ser *sujetos de derechos* está en la base de estas demandas, ya que recursos societales y compromisos estatales están en el visor de una ciudadanía activa y en postura de creciente observación.

Pero no sólo ello está en observación, ya que se observa, además, la calidad de lo avanzado, sus dilemas y tensiones, sus apuestas conceptuales y metodológicas, sus reformulaciones en marcha. Por ello, los autores reclaman para sí este rol y ponen a nuestra disposición esta información fruto de su observación participante. Entonces **sistematizan** y ordenan aquello que está en sus manos hacer y nos entregan un relato consistente y asequible. En un ejercicio desigual en formato, pero similar en propósito, las Monografías pesquistan las ideas fuerza, los conceptos y tensiones desde una gama amplia de programas, orientaciones y propuestas de EDH en sus países y construyen, con ello, un relato que combina síntesis, análisis y descripción. Lo que puede aparecer disperso para una primera aproximación se va estructurando en un mosaico comprensible gracias a este esfuerzo sistematizador de los autores. Y eso, entre otras cosas, gracias a que ellos mismos son actores protagónicos en sus propios países y que, por tanto, poseen la cercanía necesaria con aquello que relatan, ya que han estado involucrados en actividades de **monitoreo** de programas y actividades de sus países. De este modo las Monografías mismas se transforman en un monitoreo amplio y grueso de la EDH, en un breve hito que da cuenta de lo global y lo sistémico de la sociedad de la cual se informa.

Pero, al mismo tiempo, al sistematizar y monitorear incorporan sus propias percepciones y valoraciones y, por tanto, realizan una suerte de evaluación del estado del arte de la EDH en sus países. Y ello está en línea con las expectativas del lector en la medida en que estas Monografías son el resultado de:

“un proceso que tiene como finalidad ofrecer una información de carácter valorativo acerca de una determinada realidad”¹

Y esto es evaluar; y sobre todo, porque como dice Marchessi:

“se evalúa lo que se valora; se evalúa para la reflexión y el cambio”.

Mirado así el ejercicio de estas Monografías, está claro que lo que nos aportan sus autores- si bien de una manera no explícitamente intencionada ni planificada- es una particular evaluación de la EDH de sus países. Más aún, dado el carácter de informan-

¹ Las citas presentadas aquí provienen de: Tiana Ferrer, Alejandro. Tratamiento y usos de la información en evaluación. UNED, España, 2004.

tes comprometidos con la EDH, sus Monografías no son meros actos académicos ni periodísticos sino, más bien, acciones reflexivas que los comprometen más allá de sí mismos. Y esto por cuanto

“la evaluación es un acto político en un contexto en el cual el poder, la ideología y los intereses, son primordiales e influyen sobre las decisiones más que la información procedente de la evaluación” (Shadish, Cook y Leviton).

La pretensión de informar sobre el desarrollo de la EDH adquiere, por tanto, un no buscado triple perfil, a saber, el de sistematizar, el de monitorear y el de evaluar y, todo ello, en sus sentidos más amplios y generales. En rigor, se acercan a los propósitos de la *evaluación iluminativa*, ya que aspiran sensibilizar a sus lectores sobre la EDH de sus países, arrojar luces sobre el impacto de determinadas políticas y programas y, con ello, movilizar la conciencia de sus ciudadanos. Del mismo modo es posible entroncar estas Monografías con la corriente de la *evaluación persuasiva*, ya que en ellos se ordena la argumentación al servicio de un discurso político que pretende generar credibilidad en los datos aportados por las Monografías y, con ello, procurar influir en la dirección deseada.

Las Monografías por países no sólo permiten una mirada sobre sus internos procesos ya que, puestos uno al lado del otro, le permiten al lector detectar y rescatar las buenas prácticas; dimensionar con mayor profundidad la relevancia del contexto en la que está inserta la EDH; comprender los hilos conductores similares que vertebran la diversidad, la creatividad colectiva y el pulso vivificador que la EDH le aporta a cada país en particular, y a toda la región. La percepción de estar frente a un proceso más universal que local o, mejor dicho, percibir en lo local lo universal, nos sitúa a los lectores en la perspectiva que algunos especialistas reclaman cuando se refieren a los procesos educativos. Esto es, la perspectiva que nos sensibiliza frente a los cambios al nivel de nuestro ser *individual* y nuestro ser *específico*, cambios que llegan para quedarse tanto al nivel privado como al nivel colectivo. Y este es un tema no menor habida cuenta que la EDH procura la *enseñanza para el aprendizaje y el aprendizaje para el desarrollo*. Tal como lo señala Molina:

*“la educación obtiene sus sentidos más primordiales de las funciones que desempeña tanto en la evolución de la especie humana como en el desarrollo de sus individuos”*².

Entendido así el fenómeno educativo queda abierta la pregunta sobre la relación de la EDH tanto en este desarrollo filogenético (al nivel de la especie humana) como al nivel ontogenético (al nivel de las personas). Pregunta que sugiero quede instalada como una importante tarea para la casa, para el mundo de la investigación educativa.

² Molina, Víctor. Educación, evolución e individuación. Revista PRELAC, Págs. 70 - 88, 2004.

El complemento necesario...

En el terreno de la EDH, informar para sistematizar, para monitorear y para evaluar, si bien son muestras de grandes avances, son todavía pasos que requieren ser complementados por la **rendición de cuentas** de lo comprometido por sus actores y sus instituciones. Ciertamente, estas Monografías no han sido solicitadas para rendir cuenta de nadie ni ante nadie. Sin embargo, es interesante constatar que surge la inquietud de un grupo de ciudadanos quienes, voluntariamente, quieren saludar los 60 años de la Declaración Universal de los DDHH con este esfuerzo por socializar lo sucedido con la EDH en las décadas recientes. Es un alto en el camino para preguntarse de dónde venimos y para dónde vamos ahora.

Y esto, de algún modo, es un esbozo de rendición de cuentas, ya que lo que en definitiva nos apela es la pregunta por el qué, cómo y para qué de la EDH. Si los autores de las Monografías no sintieran esas preguntas como propias, éstas no serían más que meros ejercicios académicos. Pero no lo son ni por sus contenidos ni por la calidad de sus autores. Se están haciendo cargo, de un modo indirecto, de avanzar en la rendición de cuentas que la EDH tiene pendiente en nuestros países y en la región.

En efecto, y tal como lo consigna la Monografía de Ana María Rodino, la EDH de la región recién está entrando a la etapa de rendición de cuentas de sus actos, programas y promesas. Sin embargo, en este terreno hay mucha espesura, ya que demanda tener respuestas frente a preguntas como:

¿quién es el sujeto que debe rendir cuentas?,

¿a qué sujeto hay que rendirle cuentas?,

¿sobre qué ámbitos de la EDH corresponde rendir cuentas?,

¿cómo se rinde cuentas cuando son tantos los actores involucrados?, etcétera.

Cualquiera sean las respuestas, lo claro es que los autores de estas Monografías sienten algún grado de responsabilidad por la historia de la EDH y por los pasos que ésta ha de seguir en el futuro. Este libro está sustentado en esa responsabilidad y aunque pareciera que nadie pide nada, todos exigimos saber y estar informados, requerimientos propios de una sociedad que reclama transparencia y compromiso con lo que se hace.

Por ello, si bien está en la agenda de trabajo de la EDH instalar rutinas y procedimientos de rendición de cuentas y de evaluación de sí misma, estas tareas adquieren ahora mayor relevancia en la medida en que hay que hacer de la Declaración Universal de los DDHH “*el imperativo ético del siglo XXI,*” según lo señala Gloria Ramírez en su Monografía ; o “*un proyecto de vida para el país,*” en palabras de Rosa María Mujica. Más aún si tomamos con la responsabilidad que corresponde la sabia sentencia de Manuel Restrepo cuando reclama la necesidad de “*hacer que lo justo sea fuerte.*”

De este modo, las *tareas para la casa* no son de las menores y superan con creces el solo aporte que nuestra generación pueda hacer. Ello implica incorporar a más y más ciudadanos a asumirlas. Y esto será posible en la medida en que el *estado de ánimo* que logremos provocar esté acorde a estas tareas demandadas. Si algo se ha avanzado en estas últimas décadas en la comprensión de los fenómenos sociales es en la constatación de que:

“las emociones y los estados de ánimo son predisposiciones para la acción.

*Dependiendo del estado de ánimo en que nos encontremos, ciertas acciones son posibles y otras no”.*³

Las *tareas para la casa* aquí insinuadas son para nosotros tareas posibles, porque así lo sentimos y así lo queremos. Esta fuerza es la que nos debe impulsar para que seamos cada vez más los que estemos en lo mismo. Este libro es una contribución a aquello.

³ Echeverría, Rafael. *Ontología del lenguaje*. Dolmen, Santiago de Chile, 1995.